



**DOMINIQUE PINTO  
CAROCHO**

**CONHECER CULTURAS E RAÇAS PARA NÃO  
DISCRIMINAR: UM ESTUDO NO 1.º CEB**



**DOMINIQUE PINTO  
CAROCHO**

**CONHECER CULTURAS E RAÇAS PARA NÃO  
DISCRIMINAR: UM ESTUDO NO 1.º CEB**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Gabriela Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

## **o júri**

presidente

Prof. Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes  
Tomaz  
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Vera Maria Silverio do Vale  
Professora Adjunta, Escola Superior de Educação de Coimbra

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal  
Professora Associada, Universidade de Aveiro (orientadora).

## **agradecimentos**

Neste momento ao olhar para trás, e para todo o vivido pelo qual passei, dou conta que a realização deste trabalho só teria sido possível graças à ajuda de algumas pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a sua realização e me ajudaram a caminhar e a crescer. Deste modo, deixo aqui o meu sincero obrigado:

À minha orientadora, Professora Doutora Gabriela Portugal, pela amizade, pela disponibilidade, pela dedicação e atenção depositada neste trabalho, pela excelente orientação, por acreditar em mim e por me ensinar a caminhar sozinha.

À Professora Doutora Carlota Tomaz, pelo acompanhamento permanente no decorrer do estágio, por toda a partilha de conhecimentos que me ajudaram a crescer profissionalmente.

À minha orientadora cooperante Marinela Costa, que sempre se mostrou disposta a ajudar no difícil percurso de estágio, sempre me apoiou e incentivou a continuar, fazendo-me sentir segura das minhas escolhas.

A todas as crianças envolvidas neste estudo, por encherem os meus dias de cor, sorrisos e aprendizagens. Sem elas este projeto não teria sido possível.

À Ana Fernandes, a minha companheira deste longo percurso, por todas as aventuras vividas, alegrias, tristezas e conhecimentos partilhados.

Ao Hélder Santos, pela ajuda incondicional na escrita deste documento, pela amizade e por me ter acompanhado durante estes anos, acreditando sempre nas minhas capacidades.

À pessoa mais importante da minha vida, a minha mãe, por ter partilhado comigo as maiores angústias que ia vivendo neste percurso, pelo amor incondicional, pela amizade, pela palavras de ânimo e por acreditar em mim sempre.

À minha avó Odete, que é uma verdadeira força de vida, uma segunda mãe para mim, pelo amor e pelos jantares com que me presenteava nos dias mais difíceis.

A todos os que não nomeei, mas que, de certa forma, me ajudaram a avançar.

**palavras-chave**

Convenção dos Direitos das Crianças, discriminação racial e cultural, racismo, multiculturalismo, currículo intercultural e multiracial, desenvolvimento sócio moral de crianças, sensibilização à diversidade cultural e racial.

**resumo**

Num mundo cada vez mais marcado pela diversidade cultural e racial surge a necessidade de promover nas crianças o gosto pelas diferentes culturas e fomentar atitudes de atenção e respeito face ao outro. Nesta linha de pensamento, e tendo como pano de fundo uma abordagem à Convenção dos Direitos das Crianças, junto das crianças de uma turma do 2.º ano de escolaridade, visou-se promover o respeito pela diversidade cultural e racial, através da conceção, implementação e avaliação de um programa que procurou uma gestão intercultural do currículo. O trabalho realizado, ainda que envolvendo um único ciclo de ação, aproximou-se de uma investigação-ação na medida em que articulou planeamento, ação, observação e avaliação/reflexão. Conclui-se que uma gestão intercultural do currículo proporcionou espaços e tempos diversos para as crianças desenvolverem atitudes de respeito e valorização do outro, ao mesmo tempo que permitiu que as crianças construíssem conhecimentos nas diversas áreas curriculares. O trabalho finaliza com a apresentação de algumas sugestões para trabalho pedagógico a desenvolver nesta área, numa perspetiva multidisciplinar.

**keywords**

Convention of Children's Rights, cultural and racial discrimination, racism, multiculturalism, intercultural and multiracial curriculum, moral and social development of children, raising the cultural and racial diversity.

**abstract**

In a world more and more marked by cultural and racial diversity arises the need to foster in children a joy for different cultures and develop attitudes of attention and respect towards the other. In this line of thought, and having as a backdrop an approach to the Convention on the Rights of the Child on children in a class of 2nd year of schooling, the aim was to promote respect for cultural and racial diversity, through the design, implementation and evaluation of a program that sought an intercultural management curriculum. The work done, though involving a single course of action, came close to a research-action in a way that articulated planning, action, observation and evaluation / reflection. It was concluded that an intercultural management curriculum provided spaces and different times for children to develop attitudes of respect and appreciation of the other, while allowing children to build knowledge in the various curriculum areas.

The work concludes with the presentation of some suggestions for pedagogical work to develop this area in a multidisciplinary perspective.

## ÍNDICE

<b>Índice de Figuras</b> .....	9
<b>Índice de Quadros</b> .....	9
<b>Lista de Abreviaturas</b> .....	9
 <b>Introdução</b> .....	10
<b>Parte I - Enquadramento Teórico</b>	
<b>Capítulo 1 – A Convenção dos Direitos da Criança</b> .....	15
 <b>Capítulo 2 – Raça e Etnia: sociedades multirraciais e multiétnicas</b>	
2.1. Raça e Etnia – dois conceitos equivalentes que se distinguem .....	18
2.2. Discriminação Racial ou Racismo .....	21
 <b>Capítulo 3 – Cultura e Sociedades Multiculturais</b>	
3.1. Cultura .....	24
3.2. Multiculturalismo .....	25
3.3. Educação Multicultural .....	31
 <b>Capítulo 4 – Currículo e gestão curricular flexível, intercultural e multiracial</b>	
4.1. Origem do conceito de currículo .....	34
4.2. Diferentes concepções de currículo .....	36
4.3. Gestão flexível e diferenciada do currículo – uma necessidade intercultural e multiracial .....	42
 <b>Capítulo 5 – Desenvolvimento sócio moral das crianças</b> .....	47
 <b>Parte II – Trabalho Empírico</b>	
<b>Caraterização do contexto de estágio</b> .....	61
<b>Metodologia</b> .....	64
Técnicas de observação e instrumentos de análise dos dados .....	66
<b>Implementação do projeto</b> .....	72
<b>Dados resultantes da intervenção pedagógica e sua discussão</b> .....	85

<b>Considerações Finais</b>	108
<b>Referências Bibliográficas</b>	112
<b>Anexos</b>	
Anexo 1	119
Anexo 2	120
Anexo 3	121
Anexo 4	123



## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Distribuição territorial da população estrangeira dos diferentes distritos -----	28
Figura 2 – Gráfico com as nacionalidades de estrangeiros residentes mais representativas em Portugal -----	29
Figura 3 – Anexo I do Decreto-Lei n.º6/2001 -----	73

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Estádios de desenvolvimento moral, segundo Kohlberg -----	53
Quadro 2 – Estádios de desenvolvimento psicossocial de Erikson -----	60

## **Lista de Abreviaturas**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CDC – Convenção sobre os Direitos das Crianças

UNICEF – The United Nations Children’s Fund

DDC – Declaração dos Direitos da Criança

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura)

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

## INTRODUÇÃO

O relatório de estágio aqui apresentado foi desenvolvido no âmbito do Seminário de Investigação Educacional em articulação com a Prática Pedagógica Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

O Seminário de Investigação Educacional é constituído por duas unidades curriculares desenvolvidas em semestres distintos, especificamente, o Seminário de Investigação Educacional A1 e o Seminário de Investigação Educacional A2, que visam o desenvolvimento de competências de intervenção direcionadas para a investigação-ação e para o trabalho colaborativo, bem como o desenvolvimento de competências assentes na reflexão, na sistematização e na comunicação, sustentadas em questões pertinentes para o contexto educativo no qual decorre a prática.

A Prática Pedagógica Supervisionada integra duas unidades curriculares, também elas desenvolvidas em semestres diferentes, nomeadamente, a Prática Pedagógica Supervisionada A1 e a Prática Pedagógica Supervisionada A2, tendo como intuito o desenvolvimento de competências fulcrais ao exercício da prática docente e da reflexão crítica sobre ela, durante situações de formação colaborativa.

Como referido, o presente trabalho foi desenvolvido no campo de ação de Seminário de Investigação Educacional e de Prática Pedagógica Supervisionada (unidades que consubstanciam a componente de prática pedagógica do nosso mestrado), durante um intervalo de tempo de dois semestres. No primeiro semestre houve um maior aprofundamento teórico do quadro concetual que serviria de base ao nosso projeto de intervenção e de investigação, e no segundo semestre procedeu-se à implementação, em contexto educativo, do nosso projeto.

Realizando-se o estágio em diáde, toda a conceção e desenvolvimento do projeto aconteceu em parceria, mas cada estagiária focalizou-se em aspetos particulares. Em linhas gerais, ambas procurámos sensibilizar para os Direitos das Crianças mas cada uma de nós optou por elaborar atividades distintas atendendo a diferentes temáticas: a discriminação racial e cultural e a discriminação por incapacidade.

No meu caso, o principal objetivo deste trabalho foi promover nos alunos o respeito pela diversidade cultural e racial. Tal objetivo foi trabalhado através da conceção, implementação e avaliação de um programa que procurou uma gestão intercultural do currículo junto de uma turma do 2.º ano de escolaridade, tendo como pano de fundo uma abordagem à Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC).

Na sociedade em que vivemos é cada vez mais evidente a presença de uma enorme diversidade racial e cultural, onde pessoas de diferentes nacionalidades, convicções, valores, línguas e culturas habitam os mesmos espaços. Sobre a escola recai também a responsabilidade de acolher, de modo inclusivo, toda esta diversidade e de preparar os alunos e a sociedade para lidar positivamente com ela, através do contacto com um leque variado de raças e culturas permitindo viver com o outro de forma harmoniosa e sã.

O preâmbulo da CDC lembra os princípios fundamentais das Nações Unidas e as disposições precisas de vários tratados de direitos humanos e textos pertinentes, “E reafirma o facto de as crianças, devido à sua vulnerabilidade, necessitarem de uma proteção e de uma atenção especiais... Reafirma ainda, ... a importância do respeito pelos valores culturais da comunidade da criança, e o papel vital da cooperação internacional para que os direitos da criança sejam uma realidade” (2004, p. 3).

Segundo Albuquerque (2000), a Convenção assenta em quatro pilares fundamentais que se encontram formulados especialmente nos artigos 2.º, 3.º, 6.º e 12.º respetivamente: o

princípio da não discriminação, que refere que todas as crianças independentemente de qualquer consideração social, devem beneficiar das mesmas oportunidades; o princípio do interesse superior da criança, onde este deve ser considerado prioritário sempre que as decisões afetem a criança; o princípio do direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento que refere que estes direitos devem ser assegurados a todas as crianças; o princípio do direito ao respeito pelas opiniões da criança, onde é referido que as suas opiniões devem ser tomadas em consideração nos assuntos que lhe digam respeito.

O princípio da não discriminação, refere que todas as crianças independentemente de qualquer consideração social, devem beneficiar das mesmas oportunidades. Tendo em conta a diversidade cultural e racial que observamos nas nossas escolas, e os direitos das crianças, incluindo o direito à não discriminação, torna-se imprescindível que as crianças conheçam e reflitam sobre os seus direitos.

Por outro lado, segundo o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto), este deve desenvolver nos alunos “o interesse e o respeito por outros povos e culturas”, “aprendizagens no domínio das ciências, conducentes à construção de uma cidadania responsável” educando o respeito pela diferença e o interesse por outros povos.

Posto isto, e de forma a finalizar a apresentação da nossa problemática educativa torna-se importante referir que, normalmente, o currículo de uma sociedade está ajustado às características e possibilidades dos alunos oriundos de grupos sociais, económicos e étnicos mais integrados na cultura dessa sociedade. Em conformidade com os objetivos e conteúdos assim definidos para o currículo, também as metodologias e os recursos pedagógicos propostos e utilizados tendem a refletir as características da cultura dominante. Como afirma Cardoso, “ (...) a verdade é que, num sentido lato, os objetivos e conteúdos do currículo escolar formal para uma sociedade são, essencialmente, uma seleção de conhecimentos,

atitudes e valores relevantes da cultura dessa sociedade, sendo esses os que a escola privilegia” (1998, p. 11).

Face a este currículo, as desvantagens dos alunos pertencentes a outras culturas manter-se-ão inalteradas se as escolas, e particularmente os professores, não usarem a margem de manobra que, na realidade, possuem para adequarem o currículo formal à diversidade dos alunos com que trabalham. Deste modo, é necessário que se faça uma gestão intercultural e multirracial do currículo.

Tendo em conta a problemática apresentada, defini como linhas orientadoras do trabalho, as seguintes:

- Perceber o lugar da sensibilização à diversidade racial e cultural numa educação que se quer inclusiva e igual para todos;
- Explorar diversas estratégias de sensibilização à diversidade cultural e racial através de uma gestão intercultural e multirracial do currículo;
- Dar a conhecer aos alunos os seus direitos, nomeadamente a CDC, dando especial atenção ao “direito à não discriminação”;
- Potenciar o desenvolvimento de atitudes e valores não discriminatórios nos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade.

Este relatório encontra-se organizado em diversas partes, sendo que a primeira apresenta o Enquadramento Teórico constituído por quatro capítulos referentes às áreas que constituem o objeto deste estudo: o Capítulo 1 aborda a CDC como uma conquista histórica e o comprometimento de Portugal para com a mesma; o Capítulo 2 aborda os conceitos de raça e racismo; o Capítulo 3 intitula-se Cultura e Sociedades Multiculturais, aí sendo possível encontrar definições de cultura, de multiculturalismo, referência ao conceito de Educação Multicultural e observar uma panorâmica geral dos fluxos migratórios no nosso país até ao

final do ano 2011. No Capítulo 4, é possível compreender o conceito de currículo e de gestão curricular e, por fim, no Capítulo 5, são abordadas várias teorias acerca do desenvolvimento sócio moral das crianças.

Numa outra parte surge o trabalho empírico, onde podemos encontrar a caracterização do contexto de estágio, a metodologia utilizada, com referência às técnicas de observação e instrumentos de análise dos dados e, posteriormente, o descritivo da implementação do projeto propriamente dito. Para finalizar, encontram-se os dados resultantes da intervenção pedagógica e a sua discussão.

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **Capítulo 1 – A Convenção dos Direitos da Criança**

De uma forma breve enunciamos alguns pontos importantes no percurso do reconhecimento e implementação dos direitos das crianças à sua constituição na CDC.

Como primeiro ponto, expomos a criação do Comité de Proteção à Infância em 1919, pela Sociedade das Nações, que se apresentou como um “dos mecanismos pioneiros no questionamento do poder dos Estados sobre as crianças” (Fernandes, 2009, p. 37). Em 1922, foi constituída a Associação Internacional para a Proteção da Infância e em 1946, surge a UNICEF, como Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para as Crianças, para ajudar as crianças da Europa vítimas da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial e tem-se tornado fundamental na proteção, intervenção e promoção dos direitos das crianças e das suas necessidades básicas.

No dia 10 de dezembro de 1948, foi proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração dos Direitos do Homem. No entanto, importa referir, que este é constituído por 30 artigos que são direccionados para os adultos, posto isto “o conceito de direitos continuava, apesar de alargado na sua abrangência, a não contemplar o grupo social da infância na sua especificidade” (Fernandes, 2009, p. 27).

Em 1959, surge então a Declaração dos Direitos da Criança (DDC), que afirma a criança como sujeito do direito internacional e como sujeito de direitos civis. É, no entanto, a CDC que veio constituir um grande marcador pois de todos os tratados de direitos humanos e instrumentos legais em favor da promoção e da proteção dos direitos da criança, este é o mais abrangente, pois articula todos os aspetos de direitos que são relevantes para a criança (económicos, sociais, culturais e políticos). Foi adotada pela Assembleia Geral da ONU no dia 20 de novembro de 1989, e entrou em vigor no dia 2 de setembro de 1990. A Convenção

compreende 54 artigos e está fundamentada em quatro princípios básicos: a não discriminação; o interesse superior da criança; o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento e o respeito pelas opiniões da criança.

Quando proclamada teve a adesão de 192 Estados que são obrigados por lei a atender aos direitos de todas as crianças e passaram a ter um vínculo jurídico que os obriga a relatar regularmente à ONU através do Comité das Nações Unidas para os Direitos da Criança, as medidas que adotaram para dar aplicação aos direitos reconhecidos pela Convenção. Os Relatórios Nacionais devem ser apresentados nos dois anos posteriores à data da entrada em vigor da CDC e, de seguida, de cinco em cinco anos. Apenas dois países, os Estados Unidos da América e a Somália, ainda não ratificaram a CDC.

Fernandes (2009) refere que os direitos representados na CDC podem ser divididos em três categorias: Direitos de Provisão que garantem os direitos sociais da criança, Direitos de Proteção que garantem a proteção das crianças que por diversos motivos se encontram privadas dos seus direitos e os Direitos de Participação que garantem a participação ativa das crianças onde as suas opiniões são tomadas em consideração.

Na categoria dos Direitos de Proteção, considera-se que as crianças têm o direito de serem protegidas de abusos, negligência, exploração e discriminação. Na CDC é mencionado no artigo 2.º o direito à não discriminação... “independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação”.

Portugal ratificou a CDC, a 12 de Setembro de 1990, através do Decreto do Presidente da República nº 49/90 e portanto apresentou o seu relatório inicial em 1992 e o seu segundo relatório em 1997, sendo submetido ao Comité e discutido na 28.ª sessão, que decorreu no dia 1 de Outubro de 2001.



Através da leitura do segundo relatório é possível identificar as áreas de preocupação em que incidiram as sugestões ou recomendações do Comité. É então, dado a saber que Portugal foi alertado para o facto de não haver uma estratégia de implementação da CDC, fazendo referência a algumas medidas que deveriam promover da melhor forma alguns direitos das crianças relativamente: à não discriminação, à sobrevivência e desenvolvimento, à saúde, às atividades de lazer, à educação, aos direitos civis e à proteção das crianças. O Comité desafia, ainda, Portugal a considerar formas através das quais todas as crianças possam ver o respeito pelos seus direitos garantido, incluindo crianças de meios carenciados e de comunidades isoladas, em particular no sector da educação.

Segundo Fernandes (2009, p. 56), no que diz respeito aos direitos de proteção, ainda “há grandes desafios por concretizar para que possam ser exercidos de uma forma independente, ativa, significativa e com implicações reais na satisfação das necessidades”.

## **Capítulo 2 – Raça e Etnia: sociedades multirraciais e multiétnicas**

### 2.1. Raça e Etnia – dois conceitos equivalentes que se distinguem

Na atualidade, torna-se comum considerar os termos raça e etnia como equivalentes, não revelando assim realidades distintas.

O conceito de raça apresenta alguma dificuldade de definição que tem a sua origem no facto de que raça remete às diferenças físicas no interior da espécie humana. Para Lewis “define-se uma raça como sendo um grupo que tem, em comum, certo conjunto de caracteres físicos inatos, e uma origem geográfica dentro de certa área” (1965, p. 106).

Cabecinhas (2008) aponta que durante a antiguidade e a idade média o conceito de raça ainda não existia. Apesar de haver uma relação de dominação entre os grupos étnicos, tendo como justificação a superioridade cultural de um povo sobre o outro, não havia a classificação dos indivíduos em raça. No entanto, os indivíduos caracterizados como diferentes, segundo a mesma autora, eram denominados de “monstros”.

O conceito de raça surge no século XIX com o aparecimento da Antropologia Física e da Etnologia como disciplina científica. Desta forma, o termo fica sujeito aos estudos biológicos e evolucionistas apoiados na teoria de Darwin, onde se categorizava grupos com características físicas diferenciadas em raças (raça branca, raça negra...). Para tal, os cientistas investigavam a relação que as características físicas dos indivíduos tinham com a capacidade intelectual e profissional, caracterizando as raças e desenvolvendo uma relação hierárquica entre as mesmas.

Cabecinhas (2002) salienta ainda que existiram dois grandes grupos de antropólogos físicos. O primeiro acreditava que as raças teriam origem em espécies diferentes, onde o branco descendia de animais considerados mais evoluídos e por isso possuíam maiores habilidades intelectuais. O segundo grupo de antropólogos convergiam na defesa de uma

única origem para as diferentes raças na qual se acreditava que o negro estaria num estágio de desenvolvimento em que o branco só passaria na infância.

Segundo Bader (2008) as diferenças fisiológicas, genéticas e anatómicas não influenciam a capacidade e o desempenho do indivíduo em qualquer situação. Essas só se tornam importantes no momento em que a sociedade aponta como inferior ou superior uma raça sobre outra, elas tornam-se relevantes para a desigualdade através de uma avaliação coletiva específica em termos de prestígio. Esta avaliação de prestígio, a difundida inferioridade ou superioridade racial, explica-se exclusivamente a partir das assimetrias de poder entre grupos categorizados como racistas, portanto, a partir da repartição desigual do poder de disposição sobre outros recursos.

Finalizando o conceito de raça, importa atentar que segundo o Dicionário de Ciências Sociais de Birou (1982), o termo raça advém do indo-europeu *wrad*, que significa raiz, ramo. O autor distingue dois domínios da palavra: o domínio do animal e o domínio da etnografia. No primeiro, o termo é conceituado como “uma espécie no interior do género” (1982, p. 345), ou seja, é utilizado pela Biologia para categorizar diferentes espécies de um tipo de animal, como por exemplo, a raça dos cães. Na etnografia a raça é “uma divisão da espécie humana que seria baseada em caracteres biológicos particulares e permanentes” (ibidem). Porém, segundo o dicionário, há imensa dificuldade em diferenciar características específicas que permitam dividir e qualificar a humanidade em raças bem delimitadas.

Deste modo, concluímos que o conceito de raça refere-se às características físicas apresentadas pelo ser humano e que não devem ser alvo de discriminação, mas sim de respeito e valorização. Para além disto, o conceito de raça não compreende aspetos psicológicos (capacidade e desempenho), como alguns autores tentaram postular.

Depois da Segunda Guerra Mundial o termo foi contestado pela Sociologia e pela Antropologia Cultural, sendo retirado quase por completo do mundo científico. Nesse momento, a etnia ganha terreno, deixando as características biogenéticas sem relevância (Cabecinhas, 2002). É importante salientar que para Bader (2008), grupo racial e grupo étnico diferenciam-se na sua definição, onde o primeiro é conceituado como grupo socialmente construído de acordo com as características físicas dos indivíduos e o segundo é visto como grupo socialmente construído com base no sentimento de pertença e nas características culturais das pessoas que as constitui.

Em “Les Ethnies”, um trabalho realizado por Breton e citado por Pinto (2000, p. 121), a etnia é considerada como “a representação/expressão de uma determinada identidade biológica, social e cultural coletiva”, vista à luz de uma perspectiva antropológica, é definida como sendo “um grupo de indivíduos ligados por uma rede, na qual sobressaem características comuns – antropológicas, linguísticas, político-históricas – cuja associação constitui um sistema próprio, uma estrutura essencialmente cultural”, acrescenta ainda que “(...) as minorias étnicas são grupos minoritários inseridos em sociedades com valores e “ethos” (costumes) diferentes dos seus, que vão procurando manter as suas tradições, modos de vida e especificidades culturais”.

O conceito de etnicidade é considerado por Giddens (2004) como sendo de carácter social e não biológico, defendendo ser uma construção que deriva das práticas culturais dos grupos sociais. Assim, define-o a partir de um conjunto de características específicas que estão interiorizadas pelos membros de um dado grupo, através do processo de socialização, tornando-o diferente dos outros grupos sociais, com características percebidas e sentidas pelos grupos em presença. Segundo este autor, a procura da distinção está sempre presente no interior de cada grupo étnico, perante outro que lhe é externo, e essa demarcação manifesta-se quer por formas materiais, quer por formas simbólicas.

Por fim, Lopes apresenta-nos uma definição de etnia que engloba tudo o que foi dito anteriormente sobre este termo: “definamos a etnia como uma entidade caracterizada por uma mesma língua, uma mesma tradição cultural e histórica, pela ocupação de um mesmo território, por uma mesma religião e sobretudo pela consciência coletiva de pertença a essa comunidade” (1982, p. 33).

A partir da definição de raça e etnia colocadas anteriormente, podemos observar facilmente que estes conceitos referem-se a realidades distintas. A raça é constituída por semelhanças físicas e etnia pela unidade cultural, portanto realidades distintas, conceitos distintos.

## 2.2. Discriminação racial ou Racismo

O sentimento negativo construído em relação a um grupo dá origem a discriminação. A UNESCO (1995) define o termo como privação de vantagens sociais ou exclusão de atividades sociais por motivos que atendem especialmente ao preconceito distinguindo-a em dois tipos: discriminação direta e indireta. A primeira refere-se ao tratamento desigual e desfavorável de um determinado grupo, seja pela cor, idade, etnia, sexo, entre outros. A discriminação indireta está relacionada com uma atitude que aparentemente parece ser neutra, mas coloca em desvantagem por alguma razão grupos diferenciados.

A discriminação pode estar associada a um certo tipo de pré julgamento, onde se avalia que um determinado grupo é inferior ou menos capacitado por alguma razão sem fundamentação, que se designa por preconceito. Segundo o relatório da UNESCO (1995) o preconceito é um julgamento estabelecido na base de generalizações e de estereótipos negativos em vez de incidir sobre factos reais ou sobre o comportamento particular de um indivíduo ou de um grupo.

O uso do termo racismo surgiu na França entre as duas guerras mundiais, ganhando força após o holocausto, porém as atitudes racistas, como nos aponta Cabecinhas (2002), emergiram na Europa, muito antes, paralelamente ao colonialismo (em meados do século XVIII), onde os discursos biogenéticos justificavam a escravidão e a dominação dos países colonizados. Para esta o racismo designa “uma doutrina, ideologia ou conjunto de crenças, ou num sentido mais lato, envolvendo também preconceitos e os comportamentos discriminatórios” (Cabecinhas, 2002, p. 43).

O Dicionário das Ciências Sociais determina o racismo como “simultaneamente uma teoria e uma prática fundada na crença da superioridade de uma raça” (Birou, 1982, p. 347). Segundo este sociólogo, o racismo baseia-se em ideias sem fundamentação científica, onde uma raça superior é vista como pura e com mais qualificações que as outras. As atitudes racistas impedem o acesso das denominadas “raças inferiores” a determinadas posições sociais.

A UNESCO (1995) vê o racismo como uma negação dos direitos do homem fundamentada na raça, justificada pela afirmação segundo a qual certos grupos raciais seriam superiores a outros. Desta forma, pode-se notar que o conceito de racismo está intimamente relacionado ao desfavorecimento e à relação de inferioridade e superioridade de um grupo para outro. As diferenças fisiológicas específicas justificavam a discriminação, a violência e a dominação que muitas vezes são aceites e legitimados pelos grupos dominados. Nesse sentido, a prática racista direciona-se a atitudes que excluem, discriminam e desfavoreçam indivíduos tendo como justificação as suas características físicas.

Dado que isto provoca atritos, guerras e conflitos no seio de uma sociedade, importa atentar que o Código Penal Português prevê, no capítulo dos crimes contra a humanidade, o crime de discriminação racial (artigo 240.º). Este artigo pune quem “fundar ou constituir organização ou desenvolver atividades de propaganda organizada que incitem à

discriminação, ao ódio ou à violência raciais, ou que a encorajem”, bem como aqueles que participem nestas organizações ou atividades. É igualmente punida a provocação de atos de violência e a difamação ou injúria de alguém por causa da sua raça, cor ou origem étnica, “com intenção de incitar à discriminação racial ou a encorajar”.

Os artigos 132.º (homicídio qualificado) e 146.º (ofensa à integridade física qualificada) agravam a responsabilidade penal do criminoso, quando o crime for “determinado por ódio racial, religioso ou político”. A lei n.º 20/96 permite, quando um crime seja praticado com motivações discriminatórias em função da raça e da nacionalidade, que as associações anti – racistas, de imigrantes e de direitos humanos, se possam constituir assistentes no processo-crime a instaurar. (escrito ao abrigo do Código Penal Português).

## **Capítulo 3 – Cultura e Sociedades Multiculturais**

### 3.1. Cultura

Segundo Papalia, “cultura refere-se aos modos de vida de uma sociedade ou de um grupo, incluindo costumes, tradições, crenças, valores, linguagem e produtos físicos, desde instrumentos a obras de arte – todo o comportamento aprendido que é transmitido de adultos para crianças”. Refere ainda que “ a cultura não é estática; está constantemente em mudança, muitas vezes através da interação com outras culturas. Em grandes sociedades multiétnicas como os Estados Unidos, as mudanças culturais são particularmente notórias entre imigrantes e grupos étnicos minoritários, que se adaptam, ou se aculturam, à cultura majoritária, enquanto preservam ou modificam alguns dos aspetos da sua própria cultura ” (2001, p. 11).

De um modo mais prático, apresentamos um episódio que retrata o que é cultura: quando se pediu ao David, uma criança americana, que identificasse o detalhe que faltava numa figura que representava uma face sem a boca, ele disse “A boca”. Mas Ari, uma criança de origem asiática, imigrante em Israel, respondeu que era o corpo que faltava. Dado que na sua cultura não há representações artísticas de uma cabeça como uma figura completa, Ari pensou que a ausência de um corpo era mais importante do que a omissão de um mero detalhe como a boca (Anastasi, 1988).

Os investigadores ao observarem pessoas/ crianças que provêm de grupos culturais e étnicos distintos, podem descobrir as formas de desenvolvimento que são universais (e, portanto, intrínsecas à condição humana) e as que são culturalmente determinadas. Por exemplo, as crianças, em todas as partes do mundo, aprendem a falar na mesma sequência, passando do arrulhar e balbuceio para pequenas palavras e, depois, para combinações simples de palavras. As palavras variam de cultura para cultura, mas em todo o mundo as crianças



pequenas juntam-nas para formar frases que são semelhantes em estrutura. Estes resultados sugerem que a capacidade para aprender a linguagem é universal e inata.

Por outro lado, a cultura pode exercer uma influência surpreendente no desenvolvimento motor precoce. Os bebés africanos, cujos pais os colocam com frequência numa posição sentada ou os fazem pular sobre os pés, tendem a sentar-se e a andar mais cedo do que os bebés americanos (Rogoff & Morelli, 1989).

### 3.2. Multiculturalismo

A sociedade portuguesa tem vindo a acolher, cada vez mais, diversas etnias e culturas. Estamos perante uma sociedade multirracial, multiétnica e multirreligiosa. Com efeito, enquanto realidade étnico-cultural, Portugal tem sofrido importantes alterações passando de um país de emigração para um de acolhimento. Esta situação deveu-se, em parte, à descolonização que fez com que muitos africanos escolhessem Portugal para se refugiarem das guerras acabando por aqui se radicarem (Marques, 2003). Posteriormente, continuámos a acolher imigrantes vindos do Brasil e de Leste trazendo estes (os de Leste) novas questões pelo facto de não terem com Portugal qualquer laço histórico-cultural, não partilharem a mesma língua e serem portadores de uma cultura diferente da dos cidadãos da nossa sociedade.

Até à década de 60 do século XX, Portugal foi um país de índole predominantemente emigratória, onde os fluxos migratórios registavam um saldo claramente negativo. Com a revolução de 25 de Abril de 1974 e a independência dos atuais PALOP, esta realidade alterou-se profundamente e, no início da década de 80, verificou-se um aumento exponencial e atípico do número de estrangeiros residentes em Portugal. Os anos 90 caracterizaram-se

pela consolidação e crescimento da população estrangeira residente, com destaque para as comunidades oriundas dos PALOP e do Brasil.

Segundo o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) “a população estrangeira residente em Portugal, a 31 de Dezembro de 2011, totalizava 436.822 cidadãos (*stock* provisório).”

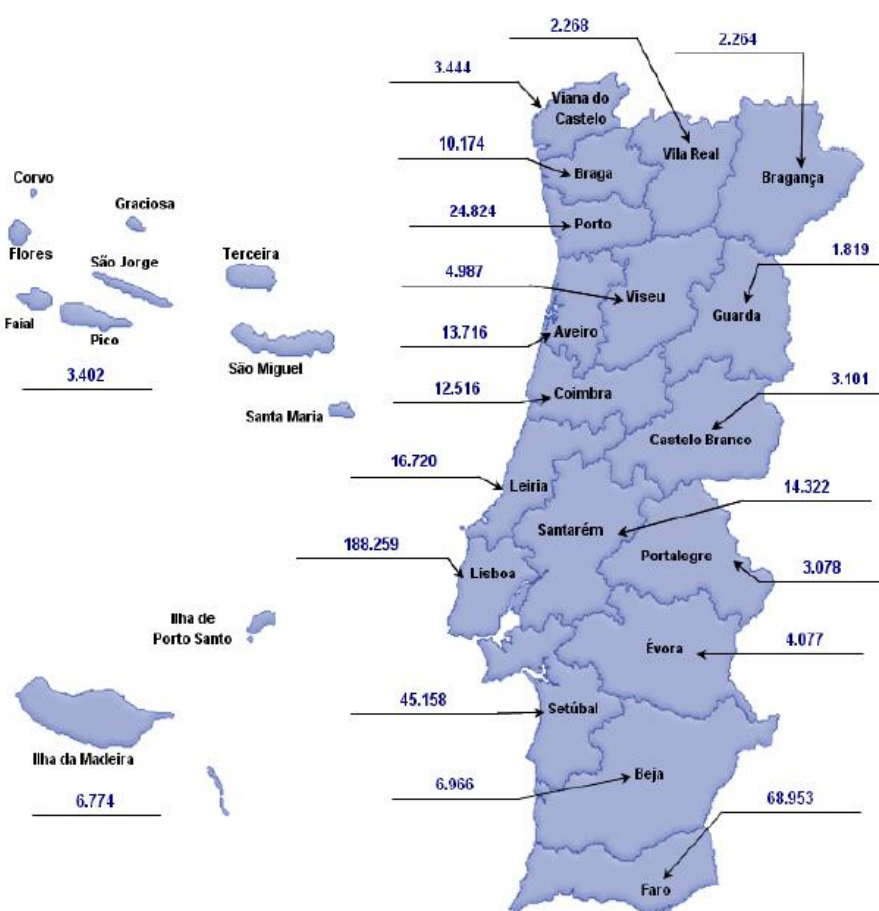


Figura 1 – Distribuição territorial da população estrangeira pelos diferentes distritos do País.

É possível visualizar a panorâmica geral do país e concluir que a distribuição territorial da população estrangeira evidencia uma concentração predominante na zona litoral do país, com destaque para os distritos de Lisboa (188.259), Faro (68.953) e Setúbal (45.158). O somatório da população residente nestes três distritos representa cerca de 69,2% do valor

total do país (302.370 cidadãos, face ao universo de 436.822), espelhando a assimetria na distribuição da população estrangeira pelo território nacional. Em termos da distribuição geográfica da população estrangeira residente, evidenciam-se ainda os distritos do Porto (24.824), Leiria (16.720), Santarém (14.322) e Aveiro (13.716).

Segundo a mesma fonte, o SEF, as nacionalidades de estrangeiros residentes mais representativas em Portugal são o Brasil (25,5%), Ucrânia (11,0%), Cabo Verde (10,1%), Roménia (9,0%) e Angola (4,9%). Seguem-se-lhes a Guiné-Bissau (4,2%), Reino Unido (4,0%), China (3,8%), Moldávia (3,1%) e São Tomé e Príncipe (2,4%). Este grupo de dez nacionalidades mais representativas totaliza cerca de 78,1% da população estrangeira com permanência regular em Portugal (341.313 indivíduos), como é possível verificar no gráfico que se segue.

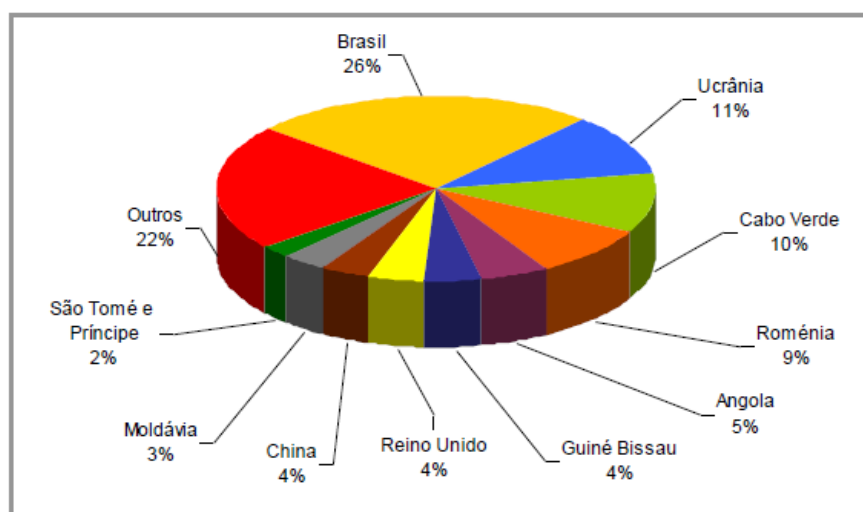


Figura 2 – Gráfico com as nacionalidades de estrangeiros residentes mais representativas em Portugal.

O Brasil mantém-se como a comunidade estrangeira mais representativa, com um total de 111.445 cidadãos. A Ucrânia permanece como a segunda comunidade estrangeira mais representativa (48.022), seguida de Cabo Verde (43.920), Roménia (39.312), Angola (21.563) e Guiné-Bissau (18.487).

Deste modo, Portugal passou a ter que gerir uma diversidade étnico-cultural dentro das suas fronteiras continentais e precisou de se adaptar, e continua a precisar, a esta nova realidade. Segundo Marques (2003) já existe um corpo legislativo e normativo suficiente a nível das políticas públicas da gestão da diversidade étnico-cultural, tanto por iniciativa nacional como por ratificação de convenções internacionais ou de diretivas comunitárias. Contudo, ao nível prático ainda há muito a fazer.

Desde logo, à que combater todas as formas de etnocentrismo, xenofobia e racismo. Sabemos que o facto de haver pessoas que presumam ter qualquer espécie de superioridade cultural sobre outras pode levar a criar conflitos de ordem social, o mesmo acontece com pessoas que têm preconceitos perante grupos étnicos minoritários ou culturais.

É de salientar o cargo de Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, criado em 1996, com “a missão de acompanhar a nível interministerial o apoio à integração dos imigrantes, cuja presença constitui um fator de enriquecimento da sociedade portuguesa” tendo, entre os seus objetivos principais “contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal, de forma a proporcionar a sua integração na sociedade, no respeito pela sua identidade e cultura de origem; contribuir para que todos os cidadãos legalmente residentes em Portugal gozem de dignidade e oportunidades idênticas, de forma a eliminar as discriminações e a combater o racismo e a xenofobia” (Marques, 2003, p. 18).

No contexto das sociedades multiculturais, poderão existir diferentes formas de lidar com a diversidade cultural, ou seja, diferentes modalidades de multiculturalismo, enquanto conjunto de princípios e práticas dos vários domínios institucionais com vista à ordenação de uma sociedade multicultural (Cardoso, 1996). O mesmo autor identifica três modelos de políticas multiculturais, sendo eles o assimilacionismo, o integracionismo e o pluralismo. Estes modelos relacionam-se com ideologias políticas a que estão subjacentes desiguais

concepções de igualdade de oportunidades e, simultaneamente, traduzem o processo de construção histórica do multiculturalismo.

O assimilacionismo, entendido como a primeira fase do multiculturalismo, enquadrava-se numa perspetiva monocultural, em que se preconizava uma total conformidade dos grupos étnicos ou “dos migrantes” à cultura do grupo dominante e se excluía qualquer aceitação da sua cultura nativa. As principais referências e prioridades deste modelo assentavam nas culturas e histórias nacionais e nos valores da classe média branca, sendo que a tolerância para com as culturas dos grupos étnicos se devia situar em níveis que não pusessem em perigo a afetação das bases sociais e ideológicas da cultura dominante (Cardoso, 1996). Esta corrente advém de uma perspetiva etnocêntrica do mundo, que descreve as sociedades ocidentais, em que os grupos de indivíduos pertencentes a minorias étnicas, são entendidos como estando, social e culturalmente, em défice, não lhe sendo reconhecidos quaisquer competências que permitam uma inserção aceitável na sociedade em geral e, em particular, no processo social económico. Nesta medida, ao contrário de se fomentar a conservação das culturas dos grupos minoritários, desenvolve-se um processo social que conduz à eliminação das barreiras culturais entre os grupos majoritários e minoritários, através do qual, segundo Perotti (1997), os indivíduos, que integram as minorias étnicas, adquirem os traços culturais do grupo dominante, onde por vezes se despojam de todo e qualquer elemento cultural próprio e passam a aculturar os costumes daquele grupo, o que, em termos identitários, poderá significar deixarem de ser eles próprios para passarem a ser outros.

No campo da educação escolar esta perspetiva recomenda um currículo hegemónico que rejeita qualquer diferença ou apenas a admite enquanto desafio individual, em que o “diferente” tem de demonstrar capacidade de se tornar igual aos outros, passando despercebido, ou seja, integrando-se na “normalidade”.

Quanto ao modelo integracionista, instalado nos finais dos anos 60 e princípio dos anos 70, decorreu dos movimentos dos Direitos Humanos e da afirmação étnica, traduzindo um processo social em que as minorias tinham liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural, na medida em que tais atitudes não entravam em conflito com a identidade cultural da comunidade maioritária. Na perspectiva de Perotti “o conceito de integração opõe-se à noção de assimilação e indica a capacidade de confrontar e de trocar – numa posição de igualdade e de participação – valores, normas, modelos de comportamento, quer por parte dos imigrantes ou dos grupos étnicos, quer por parte da sociedade de acolhimento” (1997, p. 49). Esta postura defende a igualdade de direitos para todos os cidadãos, tratando de promover a unidade através da diversidade, mas move-se em espaços ambíguos. Admite, de alguma forma, a pluralidade cultural concebendo-a como uma inevitabilidade do pós-modernismo, mas não reconhece o seu potencial positivo de transformação pelo que se centra mais numa intenção de valorizar aquilo que pode unir as diferentes culturas.

Quanto à postura pluralista defende que cada grupo deve conservar e desenvolver as suas características culturais, no contexto da sociedade de acolhimento, além de defender o direito à diferença. Na opinião de Touraine, neste contexto, “se nos fecharmos num relativismo cultural extremo, somos levados a desejar a separação de culturas definidas pela sua particularidade e, logo, a construção de sociedades homogéneas” (1999, p. 228). Esta última atitude ao centrar-se sobre a construção e manutenção de uma identidade inalterável impede um diálogo intercultural e propicia, até com foros de legitimidade, a guetização das culturas minoritárias afastando-as do centro do poder económico e sociocultural. Perante esta situação, o mesmo autor defende a necessidade de um princípio universalista que permita a comunicação entre pessoas e grupos com culturas diferentes e aponta-o como sendo o apelo à livre construção da vida pessoal. Este não se reduz à pura tolerância, porque “impõe o respeito da liberdade de cada um e, logo, a recusa da exclusão; depois, porque exige que

todas as referências a uma identidade cultural se legitimem pelo recurso à liberdade e à igualdade de todos os indivíduos, e não pelo apelo a uma ordem social, a uma tradição ou às exigências da ordem pública” (Touraine, 1999, p. 225).

### 3.3. Educação Multicultural

Nas diferentes concepções face à diversidade cultural, por parte da instituição escolar, podemos destacar dois extremos: um, que ignora a existência de culturas diversas, e atribui à escola um papel exclusivo de preservar e transmitir valores e saberes clássicos, que caracterizam a sociedade dominante e estão bem expressas nas disciplinas tradicionais; outro, aquele que reconhece a pluralidade cultural e concebe a educação como um processo social de participação na mudança e na reconstrução social (Baptista, 1997).

A educação multicultural ou inclusiva surge no sentido de dar resposta aos problemas da diferença, reconhecendo as diversas culturas, fornecendo igualdade de oportunidades dentro dessa diferenciação cultural. Esta não é uma nova matéria que se junta ao novo material para o currículo escolar, mas sim, e fundamentalmente, é uma revisão, uma troca profunda das relações entre a escolaridade e uma sociedade democrática. A educação multicultural apresenta-se como reação às apostas em favor do monolitismo cultural. Logo, a defesa da multiculturalidade tem como ponto de partida a ideia de que “os territórios habitados por raças e etnias diferentes possuem uma rica herança cultural que deve ser respeitada, mantida e fomentada – é esta filosofia que está na base das propostas de Educação Multicultural e, se a diversidade cultural é um legado valioso, as escolas devem colaborar na sua manutenção” (Souta, 1997, p. 37). O autor defende ainda que este modelo de educação deve ter uma abordagem transdisciplinar que procure introduzir alterações aos diferentes

níveis do sistema, quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos.

Para Cardoso (1996), a educação multicultural pretende desenvolver as capacidades de interação e comunicação entre as crianças e o mundo que as rodeia, aquilo a que chama de interculturalismo, e encontrar o lugar da diversidade na escola, nas formas de ser e estar na sociedade moderna sem produzir ou reforçar os fenómenos de marginalidade e de exclusão social. Para tal Leite (2002) dá-nos conta duma outra postura que chama de interculturalista e que defende aceitar e valorizar a diferença, promovendo a comunicação, a afirmação e o diálogo multiculturais, assumindo um inter/multiculturalismo crítico com um olhar de cariz contra – hegemónico. No domínio da educação escolar, isto significa que a diversidade cultural não é vista apenas como uma fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem, (em vez de um obstáculo a esse mesmo processo), mas também como meio de tornar visíveis as diferenças socioculturais no interior da escola em ordem a promover a igualdade de oportunidades baseada no sucesso escolar (e não no mero acesso à escola) (Stoer & Cortesão, 1999).

Tanto a legislação como o discurso dos professores tornaram-se rapidamente “inclusivos”, enquanto as práticas na escola só muito discretamente o tendem a ser. Sendo a educação fundamental para a socialização do homem e sua humanização, é um processo que dura toda a vida e que não se restringe à continuidade de uma única tradição, pois esse processo supõe a possibilidade de ruturas, pelas quais a cultura se renova, o homem faz história, e onde a escola tem um papel preponderante no reconhecimento de parâmetros singulares em alunos possuidores da mesma singularidade. Neste sentido, é visível a necessidade de efetivar uma escola de carácter multi/intercultural numa perspetiva pedagógica que preserve e respeite as diferentes identidades.



Podemos, assim, resumir que a instituição escolar está organizada de modo a corresponder às solicitações requeridas por grupos majoritários e não o contrário. Como tal, a escola pode tornar-se injusta quando reprova com mais frequência aqueles alunos que estão normalmente em desvantagem e com esta atitude vê agravado todo o processo de socialização e inclusão (Tavares, 1998).

## **Capítulo 4 – Currículo e gestão curricular flexível, intercultural e multirracial**

### 4.1. Origem do conceito de currículo

Um dos campos mais produtivos das Ciências da Educação tem sido, sem dúvida, o estudo do Currículo, estudo este deveras polémico pelas imensas opiniões emitidas sobre o mesmo. Isto porque os programas têm um peso e uma importância fundamental no Sistema Educativo.

A palavra currículo tem a sua origem no termo *curriculum* que etimologicamente vem do Latim, derivado do verbo *currere*, que transporta consigo a ideia de caminho, trajetória, itinerário ou percurso a seguir, remetendo, na opinião de Pacheco (1999), para as noções de sequencialidade e de totalidade. No contexto educacional, o termo currículo aparece mencionado pela primeira vez no Oxford English Dictionary, associado às Universidades de Glasgow (1577) e de Leiden (1687). Porém, só em finais do século XIX, segundo Kliebard (1995) começam a emergir as grandes tendências que marcariam os conflitos em torno do campo curricular no século XX e que refletiam as grandes preocupações sociais da época.

A maioria dos estudiosos converge na opinião de que as obras: *The Curriculum* (1918) e *How to Make a Curriculum* (1924) de Bobbit marcaram uma etapa fundamental no desenvolvimento do campo curricular, determinando a emergência do currículo como campo autónomo na área da educação. Reportando a análise da evolução do currículo a partir do fim da Segunda Grande Guerra Mundial, pode afirmar-se que o mundo se encontrava arrasado, tendo havido um desinvestimento natural na área educativa, durante o período conturbado da guerra. Por isso, a educação apareceu como um campo através do qual as nações se poderiam erguer e encontrar respostas sociais e económicas para o caos em que se encontravam.

Nesta conformidade, na década de 50, os trabalhos de Tyler (1949), designadamente a obra *Basics Principles of Curriculum and Instruction*, na qual se argumenta que a educação

deve estar orientada para a prossecução de objetivos educacionais básicos, procurando ligar a teoria à prática, marcaram um novo ponto de referência obrigatória na elaboração dos currículos.

Todavia, só na década de 60, com a obra *Curriculum Development: Theory and Practice*, de Taba (1962) é que este conceito atinge um lugar de considerável destaque. A partir daí, a investigação no campo curricular vai ser determinante nas reformas dos sistemas educativos – primeiro nos Estados Unidos da América e, posteriormente, no continente Europeu – estabelecendo relações de interdependência com outros fatores, tais como: o poder político e administrativo, os meios económicos e, naturalmente, a formação de professores.

Embora seguindo, por vezes, objetivos, perspetivas conceituais e metodológicas diferentes, a investigação e o desenvolvimento da teoria do currículo têm tido um papel fundamental no domínio educativo, pois em qualquer circunstância pretendem sempre responder às questões suscitadas em todas as épocas sobre a aprendizagem: porquê?, o quê?, a quem?, como?, com que resultados?. Estas questões são solucionadas nas componentes fundamentais que envolvem a problemática geral do ensino – finalidades da educação, objetivos, alunos, estratégias, avaliação – encontrando-se na sua resposta os fundamentos e as linhas definidoras do currículo.

Importa, por fim, atentar que Doll (1993, citado por Fernandes, 2000) sublinha a natureza construtiva e não linear de um currículo pós-moderno, perspetivando-o como o que surge da ação e interação dos intervenientes, como uma matriz que não é linear nem sequencial, um currículo que valoriza o conhecimento prático e que proporciona a construção de sentidos para o que nos rodeia.

Tendo em conta a época de turbulência em que vivemos, Doll defende a ideia de um currículo construído em torno da ideia de auto-organização, ou seja, um currículo concebido

como um sistema capaz de se auto-organizar quando há problemas e perturbações. O autor utiliza a metáfora dos quatro “Rs” para caracterizar o currículo pós-moderno: Rico (aberto e inacabado, um processo que contém uma parte de indeterminação, caos, desequilíbrio); Reflexivo (capaz de possibilitar o “pensar sobre o pensado”, isto é, do processo educativo também faz parte a capacidade de refletirmos sobre o nosso próprio conhecimento); Relacional (capaz de estabelecer relações pedagógicas - intrínsecas ao próprio currículo - e culturais - extrínsecas, contextualizadoras do currículo) e Rigoroso (os pressupostos com que se interpretam, avaliam e estabelecem os vários quadros possíveis contêm alguma indeterminação, mas não são arbitrários).

Ainda no paradigma da pós-modernidade, Slaterry (1995, citado por Pacheco, 1996) defende a necessidade do currículo estar aberto à diferença (cultural, étnica, de género...). Considera ainda que é necessário admitir a complexidade, a tolerância, a incerteza e recorrer a uma avaliação contextualizada, em ambientes de ensino individualizados.

#### 4.2. Diferentes concepções de currículo

Analisando as várias concepções de currículo que foram vigorando ao longo dos tempos, podemos afirmar que este conceito oscilou entre um conjunto de disciplinas e todas as oportunidades de aprendizagem significativa propostas pela escola aos alunos. No nosso país, como em toda a Europa, foi a primeira concepção que vigorou.

Assim, uma das definições mais comuns de currículo identifica-o como um conjunto de disciplinas ou um conjunto de conteúdos que deve ser ensinado na escola, um plano de estudos ou um curso de matérias a lecionar. Outras concepções remetem o currículo para um conjunto de materiais, de resultados e de objetivos de aprendizagem.

Outras propostas definem-no como o conjunto de experiências que são apresentadas ao aluno, sob a tutela da escola. De acordo com Pacheco (1999), estas definições têm um denominador comum que é a conceção de currículo como um produto previamente planificado, ou seja, reivindicam uma perspetiva formal de currículo. Nesta aceção, o currículo é definido como um plano de estudos ou um programa organizado e estruturado, com objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de avaliação. De acordo com Pacheco (1996) associam-se a esta definição autores como Tyler, Phenix, Johnson, Taba e D'Hainaut.

Todavia não é pacífico aceitar esta definição linear, uma vez que o currículo não envolve só as intenções expressas nos planos curriculares, mas engloba também as práticas resultantes da atuação dos diferentes atores no processo de decisão curricular.

O currículo revela-se, por isso, como um campo que é definido de acordo com as características inerentes aos processos de construção da realidade educativa e, segundo Pacheco (1999), cada definição não é mais do que uma proposta decorrente de uma série de comunicações, reações e intercâmbios entre atores educativos. Nesta linha de pensamento surgem definições de currículo mais abrangentes e flexíveis que, apesar de não ignorarem a intencionalidade que o projeto formativo transporta, o concebem como um propósito bastante permeável, permanecendo aberto e dependente das condições da sua própria aplicação. Situam-se nesta perspetiva autores como Schwab, Stenhouse, Grundy, Zabalza, Gimeno e Kemmis que sublinham o caráter amplo, processual e dinâmico do currículo, por integrar quer as decisões tomadas ao nível político administrativo, quer as decisões tomadas ao nível da escola.

Formosinho (1983) considera duas possíveis definições de currículo: uma primeira que entende o currículo como um conjunto de disciplinas a lecionar, podendo referir-se apenas os nomes ou abarcar também os programas e métodos a utilizar – o currículo em sentido restrito – e uma segunda definição, que interpreta o currículo como o conjunto de atividades

educativas programadas pela escola e que decorrem dentro ou fora da sala de aula, tendo em conta a formação dos alunos – currículo em sentido amplo. Esta última delimitação da noção de currículo acaba por ter um campo de abrangência muito maior, levando o autor a referir-se ao currículo como o conjunto de atividades programadas pela escola – de carácter letivo ou não letivo – que tenham objetivos de instrução, socialização ou estimulação do desenvolvimento.

Assim, o currículo é entendido como a ação educativa explícita, manifesta e intencional, por parte da escola. Por outro lado, o currículo não se concetualiza como um plano totalmente previsto, mas de uma forma abrangente, que depende das condições em que o mesmo é contextualizado.

Para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo Português, o currículo é de facto um plano de ação que define o quadro geral de desenvolvimento de projetos educativos. A prática curricular abrange tanto o currículo formal – o que se encontra descrito nos documentos oficiais, o plano previamente planificado que contempla as finalidades, os conteúdos, as linhas de ação – como o currículo informal ou oculto – entendido como o processo que decorre da aplicação deste mesmo plano. É referido que “o currículo formal define objetivos gerais e específicos, fixa critérios para a seleção de áreas ou disciplinas e respetivos conteúdos, indica as metodologias e estratégias a desenvolver e define os processos de avaliação dos níveis de aprendizagem. O currículo informal ou oculto é o pano de fundo que subjaz ao currículo formal, isto é, a situação escolar na qual o currículo formal vai ser realizado, designadamente na relação entre os diversos atores do processo de ensino/aprendizagem; nas regras de organização e funcionamento da vida escolar; na situação de material didático, que limitam ou estimulam as condições de trabalho; na capacidade financeira para administrar o quotidiano e gerir a iniciativa; na qualificação do pessoal docente para o desempenho das suas tarefas específicas”. (CRSE, 1987, p. 185).

Procurando ordenar e sistematizar a multiplicidade de definições de currículo apresentadas por diversos autores, Gimeno (1988) evidencia cinco aspectos fundamentais e formalmente distintos de análise do currículo: a sua função eminentemente social - o currículo é entendido como o elo de ligação entre a sociedade e a escola; como projeto ou plano educativo pretendido – englobando intenções, aspectos, experiências, conteúdos, que importa concretizar em termos reais; como expressão formal e material desse projeto ou plano educativo – incluindo, neste caso, a sequência dos conteúdos a abordar, as orientações metodológicas; como um campo prático – o que veicula a capacidade de analisar os processos instrutivos e a realidade prática e como campo de investigação de todos estes temas – legitimando, assim, o aprofundamento de conhecimentos no âmbito curricular.

Perante esta sistematização constata-se que o currículo depende do contexto em que se situa e de todo um conjunto de fatores que, direta ou indiretamente, o influenciam. O currículo é uma praxis que se expressa através de comportamentos práticos diversos e onde se estabelece um diálogo entre os vários agentes sociais, técnicos, alunos, professores, pais, entre outros, sendo a expressão da função socializadora e cultural da escola.

Sistematizando algumas ideias em torno do conceito de currículo, Morgado refere que “o currículo é a expressão da função socializadora da escola, um instrumento de prática pedagógica por excelência, relacionando-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação; em suma é o ponto central, de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral” (2000, p. 28).

Ribeiro refere-se ao currículo como sendo “(...) um plano estruturado e sequencial de ensino/aprendizagem (incluindo objetivos, conteúdos, estratégias, atividades e avaliação de aprendizagens), que abrange diferentes âmbitos, (macro e micro), relacionando-se com

contextos (formais ou informais) e experiências educativas (explícitas ou implícitas) na escola” (1999, p. 175).

Perante a divergência e variação concetual existente no termo currículo, vários autores consideram a existência de duas definições mais comuns que se contrapõem e que já foram referidas anteriormente, a de currículo formal (plano previamente planificado, contemplando fins e finalidades, o conjunto de conteúdos a ensinar e um plano de ação pedagógica) e a de currículo informal (processo que decorre da aplicação do plano, como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico e complexo, sem estrutura predeterminada).

Consciente desta realidade, Pacheco define o currículo como uma (re) construção permanente das práticas, afirmando que este é “um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, que implica uma unidade, continuidade e interdependência o que se decide ao nível do plano normativo ou oficial e ao nível do plano real, ou do processo de ensino/aprendizagem. (...) o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação ou confluência de várias estruturas (políticas/administrativas, económicas, culturais, sociais e escolares) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (1996, p. 20).

Parece que nestas definições de currículo se encontra presente a ideia de planificação, mais ou menos estruturada, de programas, conteúdos, experiências e /ou atividades escolares que se operacionalizam na ação concreta levada a cabo por cada ator educativo.

De acordo com Gimeno (1988), é no plano das intenções que o currículo se relaciona estreitamente com a ideia de projeto, projeto este que traz associada a ideia da sua concretização prática num plano social que é a escola.



Zabalza ao abordar o conceito de currículo, reforça a ligação existente entre currículo e projeto, referindo que “o currículo é o conjunto de ideias, dos conteúdos e das situações educativas levadas a cabo pela escola ou a partir dela. (...) A minha ideia acerca do que é um currículo e como se articula operacionalmente contém como um dos seus elementos básicos, a ideia de que se trata de um projeto (...) currículo constitui o projeto educativo que a escola desenvolve. O próprio conceito de projeto constitui uma certa forma de pensar a educação e o trabalho nas escolas numa perspetiva de envolvimento num projeto coletivo e não numa ótica de trabalho individual como se a minha disciplina fosse o único horizonte de referência” (1992, p. 87).

Parece-nos que uma das evoluções mais significativas foi a reconceptualização do currículo. Este passa a ser entendido não como um conjunto de conteúdos programáticos disciplinares, sequencialmente organizados em planos de estudos, mas como um todo coerente, englobante das atividades que a sociedade espera que, desenvolvendo-se no âmbito da escola, conduzam à aprendizagem das competências desejadas. Roldão entende o currículo, em sentido lato, como “o conjunto de saberes/aprendizagens que se considera necessário fazer passar/adquirir numa dada sociedade para a inserção dos indivíduos nessa sociedade e para o desenvolvimento/equilíbrio da própria sociedade (em termos de sobrevivência, manutenção, desenvolvimento, crescimento)” (2000, p. 82).

Convém referir que, dadas as mudanças institucionais e sociais que se vivem, a escola, para cumprir a sua função no contexto da diversidade, tem que integrar no seu *corpus* curricular um leque diferente de saberes ou conteúdos de aprendizagem. Não podemos entender os saberes que os alunos devem desenvolver, unicamente como o conjunto estático de conceitos relativos às diferentes disciplinas.

Na perspetiva de Roldão (1999a), esses saberes compreendem: domínio de saberes/conteúdos de aprendizagem de referência, sem os quais o acesso ao conhecimento

não se operacionaliza; ativação e consolidação de processos autónomos de construção do saber; domínio de instrumentos de acesso ao conhecimento na diversidade das suas formas; desenvolvimento de atitudes e competências sociais; e desenvolvimento de mecanismos de melhoria individual e das condições de vida.

Mediante a evolução curricular apresentada, pode-se concluir que estamos perante uma rutura com um determinado entendimento de currículo. O currículo altamente estruturado, preciso, uniforme, assente num conjunto de normativos centralmente definidos e que dá aos professores uma reduzida margem de manobra (“currículo à prova do professor”) não responde às solicitações atuais. O currículo passa a perspetivar-se como algo mais provisório, assente num conjunto de orientações comuns, definidas centralmente, mas que precisa de ser aperfeiçoado e acompanhado de processos de monitorização. Só deste modo será possível conhecer e compreender o que vai ocorrendo, encontrando as atuações mais adequadas às especificidades dos alunos e respetivos contextos.

#### 4.3. Gestão flexível e diferenciada do currículo – uma necessidade intercultural e multiracial

O conceito de gestão, transversal a diversos campos sociais e económicos, significa, essencialmente, dirigir, planificar, regular ações conforme as circunstâncias e adaptar meios a fins. Em educação, reporta-se ao processo de tomada de decisões em função de variáveis inerentes à realidade de cada comunidade educativa e pressupõe “analisar as situações, tomar decisões e agir em conformidade com essas decisões e com o balanço que se vá fazendo dessa ação” (Leite, 2001, p. 34).

Se, como afirma Roldão “sempre se geriu o currículo e sempre terá que se gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que

organização, com que resultados...” (1999b, p. 25), o que traz de novo o conceito de gestão curricular?

O que é novo e torna inovador este conceito é o tipo de decisões que se tomam, os locais e as justificações em que radicam e, ainda, quem as toma. Estas decisões estão cada vez mais centradas na escola, nos professores e na própria sala de aula e são informadas e reguladas pelas características dos alunos, da escola e do meio envolvente. É esta a diferença que dá maior destaque ao processo de gestão curricular e maior responsabilidade aos gestores locais do currículo (escolas e professores).

O termo currículo, em Portugal, tem vindo a desenvolver-se nas últimas décadas, tratando-se de uma palavra com múltiplos significados, como já tínhamos visto anteriormente. Para Pardal (2005), o currículo deve ser visto sob o ponto de vista sociológico dado que este não consiste apenas num plano de estudos, mas integra estratégias conducentes a objetivos de aprendizagem, assentando num conjunto de valores que espelham a sociedade onde é ministrado. Posto isto, é importante gerir o currículo de forma a atender à grande diversidade de valores culturais e ao respeito pelas diferentes raças presentes na nossa sociedade.

De que forma é que o professor deve gerir o currículo para que as crianças se sintam socialmente integradas e culturalmente identificadas? No contexto do sistema educativo português, os currículos são definidos a nível nacional com relativamente escassa margem de flexibilidade. São os currículos uniformes de que fala Formosinho (1987), ou o currículo *standard* a que se refere também Zabalza (1992). Até há bem pouco tempo a escola dirigiu um currículo, no qual, a identidade cultural dos grupos minoritários era excluída. No entanto, há pouco mais de quatro décadas, vários países consideraram importante introduzir, no mesmo, conteúdos específicos das várias culturas em presença na escola, de forma a promover o respeito pela diferença, a reduzir a tensão social e a separação dos grupos étnicos

minoritários na escola e na sociedade. Assim, colocando os valores do pluralismo cultural no centro do currículo, foi aberto um novo caminho para uma nova etapa ou um novo modelo curricular.

Como pode o currículo comum favorecer o cruzamento de culturas, respeitando a identidade cultural dos grupos e de cada aluno? Por um lado, como afirma Kimball (1974, citado por Peres, 2000), existem valores de índole universal que todos os seres humanos possuem independentemente da sociedade em que vivem, por outro lado, existem outros, próprios da organização de cada sociedade. Como organizar e selecionar os valores da humanidade para que o currículo comum possa ser ensinado, assimilado, repensado e recriado pelos alunos na escola? O currículo deve constituir uma referência de forma a satisfazer as necessidades mínimas de todos e a garantir uma escolaridade básica bem-sucedida para todos os alunos. Mas para isso, é necessário repensar as políticas educativas, a formação dos professores, a organização da escola e todo o meio envolvente (Peres, 2000). Ainda segundo Peres “é necessário aprender a sentir a diversidade através das vivências e experiências estéticas por todos os alunos. Convém ter consciência de que mais do que um encontro de culturas é um encontro de pessoas” (2000, p. 158). O mesmo autor defende, ainda, que se um currículo comum, aberto e flexível estiver assente em princípios multi e interculturais e aliado a uma escola diferente com uma comunidade educativa mais colaborativa e participativa, pode ser um contributo positivo para uma melhor integração de todos os alunos na escola e na sociedade. Para Souta (1997) é fundamental defender a construção da interculturalidade com a possibilidade de afirmar a cultura de cada um, na relação com as demais. Esta afirmação, cumprida mediante um processo onde todos colaborem e onde todas as colaborações sejam passíveis de intercâmbio e de valorização crítica, irá promover a compreensão e a concetualização da realidade social e fazer a transversalidade em educação intercultural.

Maia (2006) acrescenta que devemos lembrar-nos que o currículo intercultural deve mediar entre a cultura escolar e a cultura experiencial dos alunos e que este implicará a possibilidade de interpretar os adjetivos que habitualmente atribuímos ao substantivo “currículo”, como aberto, flexível e contextualizado.

Defender um currículo multicultural traz o desafio de adaptação dos professores para colocar em prática esse currículo. Com efeito, Thurler (1994, citado por Peres, 2000), refere que “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente”. Segundo Ben-Peretz (2001), a tarefa do professor num mundo em mudança é praticamente impossível, devido às dimensões dos desafios que lhe são colocados: o trabalho multidisciplinar, a globalização, a profissionalidade, etc. Por isso, segundo Baptista (1997), o professor deve refletir sobre as suas experiências, atitudes, preconceitos, valores, para poder trabalhar com os diferentes grupos de alunos, treinar as suas competências para que possa aplicar uma pedagogia intercultural junto dos mesmos. Tem que estar informado acerca das investigações efetuadas sobre a educação de minorias, uma vez que todas as crianças chegam à escola com uma identidade cultural consciente ou inconsciente, a qual, ele deve reconhecer, respeitar e trabalhar adequadamente.

Para Peres (2000), o professor deve, também, desenvolver competências concetuais, ou seja, possuir um *corpus* teórico que lhe permita compreender o conceito de educação multicultural e outros conceitos afins e quais as suas implicações na prática. Para tal, necessita ainda ter conhecimento sobre as diferentes culturas com que está em contacto. Este conhecimento levá-lo-á a tomar consciência de que “a educação multicultural não se limita apenas ao ensino de alunos étnica e culturalmente diferentes, mas de todas as crianças, criando nelas um espírito de abertura, tolerância e respeito por outras perspetivas culturais” (Peres, 2000, p. 277). O mesmo autor adiante ainda que deve informar-se mas também

formar-se não apenas a nível académico e livresco mas, e sempre que possível, “em situações experienciadas de contextos multiculturais de forma a criar relações de empatia com essas culturas, minorando as atitudes etnocêntricas e os estereótipos”.

Um dos principais obstáculos ao sucesso escolar de muitas crianças pertencentes a minorias étnicas decorre dos seus baixos níveis de autoimagem e de autoestima que tendem a originar baixas expectativas em relação às suas aprendizagens e, conseqüentemente, a facilitar o insucesso escolar (Cardoso, 1996). Por conseguinte, o professor enquanto pessoa muito significativa para as crianças, tem uma influência determinante no modo como define o seu autoconceito e a sua autoestima. Cabe-lhe, então, a tarefa de interagir com todas as culturas presentes na sala de aula, seja no trabalho de conteúdos, seja no estilo, na linguagem, nas abordagens e motivações, na avaliação e nos elogios – enfim, tudo o que caracteriza uma prática ou método de ensino (Lynch, 1987, citado por Wyman, 2000).

Neste sentido, o professor deverá revelar atitudes positivas relativamente a todos os alunos, uma vez que a sua postura e perceção têm uma forte influência na atitude que, por si, o aluno revelará para com a escola, na sua segurança e nas suas próprias perceções (Wyman, 2000). Este autor defende, ainda, que se os alunos participam ou não com frequência, tal “depende inteiramente do professor”. Por isso, recomenda que este acredite nos seus alunos, que os desafie academicamente, que aprenda a pronunciar os nomes deles corretamente, como forma de lhes mostrar respeito e de os estimular no trabalho a desenvolver com os colegas. Tal como refere Cardoso “a necessidade gera o engenho, isto é, o professor sensível à educação multicultural vai encontrando respostas em termos de estratégias e materiais face a esse projeto” (1996, p. 56).

A questão da diversidade não pode ser encarada como uma dificuldade, mas sim como um desafio gerador de estratégias que, orientadas de uma forma inteligente, darão frutos positivos no desenvolvimento e formação do indivíduo.

## **Capítulo 5 – Desenvolvimento sócio moral das crianças**

O campo do desenvolvimento da criança diz respeito ao estudo científico dos modos como as crianças mudam, ou não, desde a concepção até à adolescência. Os desenvolvimentistas centram-se na mudança desenvolvimental, que é simultaneamente sistemática e adaptativa (eficaz em lidar com as circunstâncias da existência). Poderá implicar mais do que uma trajetória e pode ou não ter uma meta definitiva, mas há alguma ligação entre as mudanças geralmente impercetíveis que a compõem.

Segundo Papalia existem dois tipos de mudanças desenvolvimentais, a quantitativa e a qualitativa. “Mudança quantitativa é uma mudança no número ou quantidade, tal como na altura, peso, vocabulário ou frequência de comunicação. Mudança qualitativa é uma mudança no tipo, estrutura ou organização, tal como a mudança que ocorre numa criança, de não-verbal para ser capaz de compreender palavras e de comunicar verbalmente” (2001, p. 8).

Importa atender também ao facto de que o desenvolvimento da criança está sujeito a inúmeras influências. Segundo Papalia “algumas têm origem na hereditariedade – a herança genética inata que o ser humano recebe dos seus pais biológicos. Outras provêm do ambiente externo – o mundo exterior ao self, começando no útero. As diferenças individuais aumentam à medida que a criança cresce. Muitas das mudanças típicas ao longo da infância parecem estar associadas à maturação do corpo e do cérebro – expressão de uma sequência natural, geneticamente determinada de mudanças físicas e padrões comportamentais, incluindo prontidão para o domínio de novas capacidades, tais como andar e falar” (2001, p. 9).

A mesma autora afirma que para a compreensão das semelhanças e diferenças no desenvolvimento da criança é preciso analisar as características herdadas que dão a cada criança um início de vida único, tais como, fatores ambientais (família, nível socioeconómico, etnia e cultura).

Após esta pequena introdução acerca de desenvolvimento, torna-se agora importante perceber dois conceitos fulcrais deste capítulo, são eles, desenvolvimento social e desenvolvimento moral.

O desenvolvimento social é o mecanismo pelo qual as crianças aprendem como se espera que elas se comportem. Desde o nascimento, espera-se que elas sigam um conjunto de padrões que refletem os valores da sua família e da sua sociedade. Os pais comunicam a sua cultura, religião, género e as origens étnicas e educacionais aos filhos, e as crianças reproduzem os padrões de comportamento adulto e adaptam as expectativas sociais à sua própria personalidade. (Gordon & Browne, 1989).

Este processo, chamado de socialização, requer que as crianças aprendam os comportamentos apropriados para uma série de situações. Numa idade precoce, elas aprendem a distinguir entre as expectativas de cada ambiente, começando a identificar-se com outras de acordo com a qualidade das suas interações e da quantidade de tempo que passam juntas (Gordon & Browne, 1989). A cooperação assim como o diálogo são gerados muito cedo, à medida que elas compreendem as noções de amizade nas interações com os seus pares.

Quanto ao desenvolvimento moral, Spodek afirma que “além de ensinarem valores, as escolas frequentemente ocupam-se da educação moral – ajudar as crianças a distinguirem entre certo e errado. (...) Os educadores não estão absolutamente seguros da eficácia das escolas quanto ao ensino moral, mas os professores podem ajudar as crianças a pensarem sobre os julgamentos morais que fazem” (1998, p. 326).

Várias teorias se têm debruçado sobre os processos de desenvolvimento social e moral das crianças. Destacam-se aqui a teoria do desenvolvimento moral heterónomo e autónomo de Piaget (1973), a Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg (1976), a Teoria da



Aprendizagem Social de Bandura (1987) e a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erikson (1963, 1982).

### Jean Piaget – Teoria do Desenvolvimento Moral

Para além do grande enfoque no desenvolvimento cognitivo da criança, os trabalhos de Piaget contribuíram também para a compreensão do desenvolvimento das competências sociais e morais e da relevância do estabelecimento de interações com os outros para o desenvolvimento destas. Para Piaget (1973), a essência da moralidade consiste no respeito do indivíduo pelas regras sociais e no desenvolvimento do sentido de justiça, caracterizado por reciprocidade e igualdade.

Assim, segundo a teoria de desenvolvimento moral de Piaget (1973), as crianças geralmente vivem um desenvolvimento moral que parte de uma moral heterónoma, baseada em relações sociais de autoridade, para uma moral autónoma, baseada em relações sociais de cooperação.

As relações de autoridade ocorrem por meio do respeito unilateral das crianças em relação aos adultos. As regras são impostas pelos adultos, são exteriores e, muitas vezes, não são compreendidas e reconhecidas como válidas. Portanto, “durante o primeiro estágio do desenvolvimento moral, as regras parecem ser absolutas; a moralidade é um sistema unilateral baseado, essencialmente, na autoridade e, como tal, externo à criança. O dever é visto como obediência e total submissão à autoridade” (Berryman, 2002, p. 222).

Ainda, outra situação que reforça a moral heterónoma nas crianças relaciona-se com a fase egocêntrica em que elas se encontram, uma vez que têm dificuldade em entender pontos de vista diferentes dos seus, isto é, “as crianças são dominadas pela sua própria perspetiva e não conseguem, ao mesmo tempo, tomar em consideração as perspetivas das outras pessoas.

Até que a capacidade cognitiva para a descentração esteja desenvolvida, as crianças não são capazes de se libertar das suas próprias perspectivas dominantes e compreender os sentimentos e papéis dos outros” (Schaffer, 1999, p. 44).

A partir dos 6/ 7 anos, surge o segundo estágio que Piaget define como a moralidade autónoma ou a moralidade da reciprocidade. Neste estágio, as crianças experienciam cada vez mais relações que envolvem o respeito mútuo, sendo que conhecem crianças com pontos de vista e perspectivas diferentes. Assim, a moral autónoma é consolidada nas relações de cooperação entre pares, baseadas na compreensão dos diferentes pontos de vista. É uma moral fundamentada no respeito mútuo, caracterizando-se pela colaboração igualitária, visto que uma criança vê a outra como alguém com a mesma “autoridade” que ela. Portanto, as regras são decorrentes de um trabalho cooperativo e dialogado. Nessa etapa, as regras são construídas de forma coletiva e cooperativa e, assim, são obedecidas, porque não são impostas mas antes criadas a partir de concepções da própria pessoa. O que quer dizer que, nas interações entre pares, as crianças têm a capacidade de estabelecerem e negociarem entre si as suas próprias regras. Já a partir dos 10 anos, as crianças começam a consciencializar-se que as regras podem ser flexíveis e que podem ser alteradas com base em acordos e negociações.

Para Piaget (1973), o autêntico desenvolvimento moral não poderá realizar-se senão através de relações igualitárias no grupo de pares. É através das relações com os pares que a criança pode construir a noção de reciprocidade, fundamento de toda a moralidade.

“Os conflitos com o adulto e os progressos do desenvolvimento cognitivo não são suficientes para que a criança desenvolva o sentido de reciprocidade e compreenda o significado das regras morais. É sobretudo no grupo de pares que fará a experiência da igualdade e da cooperação e que desenvolverá o respeito mútuo, ambos indispensáveis para aceder à autonomia” (Holper, 1983, p. 127). Assim, na passagem da moral heterónoma à

moral autónoma, o papel primordial cabe aos pares com quem a criança se situa verdadeiramente num nível de igualdade.

### Lawrence Kohlberg – Teoria do Desenvolvimento Moral

De acordo com a teoria de Kohlberg (1976), o desenvolvimento moral, as normas e os princípios morais são estruturas que se constroem através das interações do sujeito com os outros. Kohlberg (1976) considera que a moralidade é construída pela criança a partir da experiência social, estando também intimamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo da criança. Por isso, Kohlberg (1976) distinguiu três grandes níveis no desenvolvimento moral (o nível da moralidade pré – convencional, o da moralidade convencional e o da moralidade pós – convencional). Cada um destes níveis integra dois estádios, sendo que estes estádios são, em larga medida, determinados pelo desenvolvimento cognitivo.

Quadro 1 – Estádios de desenvolvimento moral, segundo Kohlberg.

<b>Categoria</b>	<b>Estádio de desenvolvimento</b>	<b>Principais características</b>
<b>Pré – convencional:</b> valores morais baseados em acontecimentos externos, quase físicos, nas más ações ou em necessidades praticamente físicas, em vez de nas pessoas ou em padrões. (Este nível é típico de crianças dos 4 aos 10 anos)	Estádio 1 (Moral do castigo)	Orientação para a obediência e para o castigo; obediência respeitosa para com o poder ou prestígio superior, para evitar problemas; responsabilidade objetiva.
	Estádio 2 (Moral do interesse)	Orientação ingenuamente egoísta; as ações corretas são aquelas que satisfazem as próprias necessidades individuais e, pontualmente, as dos outros; o significado das coisas depende das necessidades e perspetivas de cada um; orientação para as trocas e reciprocidade.
<b>Convencional:</b> valores morais assentes no desempenho de bons ou maus papéis, na manutenção da ordem convencional, e em ir ao encontro das	Estádio 3 (Moral do coração)	Orientação para a obtenção de aprovação e para agradar e auxiliar os outros; conformidade para com as imagens estereotipadas de “maioria” e realização de julgamentos consoante as intenções.

expectativas dos outros. (Este nível é tipicamente atingido depois dos 10 anos, muitas pessoas, mesmo na idade adulta, nunca vão além deste nível)	Estádio 4 (Moral da lei)	Orientação para realizar o dever próprio, para mostrar respeito pelas figuras de autoridade e para manter a ordem social no sentido do bem individual; consideração pelas expectativas que os outros têm a seu respeito.
<b>Pós – convencional:</b> os valores morais derivam de princípios que podem ser aplicados universalmente. (As pessoas, geralmente, não atingem este nível de raciocínio moral até, pelos menos, ao início da adolescência, ou mais vulgarmente no período de jovem adulto, ou nunca.	Estádio 5 (Moral do relativismo da lei)	Orientação contratual-religiosa; reconhecimento de um elemento arbitrário nas normas das expectativas por uma questão de acordo; recusa geral em violar a vontade ou os direitos dos outros, ou os desejos e bem-estar da maioria.
	Estádio 6 (Moral da razão universal)	Orientação para uma tomada de consciência ou para princípios, não apenas para as regras socialmente impostas, mas para princípios ligados às escolhas que apelam para a universalidade e consciência lógicas; a consciência é um agente diretor, juntamente com o respeito e confiança mútuos.

Adaptado de Sprinthall & Collins (1999) e acrescentado com base em Lourenço (1998)

Ao nível da moralidade pré – convencional, as crianças com menos de 9 anos veem as regras e as expectativas da sociedade como exteriores ao sujeito. As crianças, para categorizarem as suas ações e as dos outros em boas e más, justas ou injustas, verdadeiras ou falsas, referem-se às consequências da sua ação (punições, recompensas, trocas, favores) ou ao poder dos que anunciam as regras de conduta. Neste nível, trata-se de uma reciprocidade egoísta, visto que ainda não existe verdadeira reciprocidade, baseada na lealdade, na gratidão, na justiça, na generosidade e na simpatia (Holper, 1983). As crianças neste nível agem e compreendem as regras sociais, de acordo com o impacto que irá causar na reação do adulto.

Ao nível da moralidade convencional, o sujeito interiorizou as regras e as expectativas dos outros e age de acordo com os princípios da sociedade, este não se conforma somente às expectativas sociais, mas experimenta em relação a estas um sentimento de lealdade (Holper, 1983).

Ao nível da moralidade pós – convencional, “o sujeito distancia-se das regras e das expectativas dos outros e define os valores em termos de princípios universais” (Holper, 1983, p. 131). O reconhecimento da natureza convencional dos valores vai a par com uma melhor

compreensão da universalidade dos princípios morais. Há uma valorização do respeito para com o indivíduo. Trata-se dos princípios universais de justiça, de reciprocidade, de igualdade, do respeito pela dignidade dos seres humanos, considerados como pessoas individuais (Holper, 1983).

Contudo, Kohlberg (1976) realça ainda que, para o desenvolvimento moral, é essencial a relação com os pares, ou seja, nestas interações, a criança partilha a sua perspetiva e tem a oportunidade de perceber a perspetiva do outro. Já no que concerne o nível de autoridade, “Piaget (1932) e Kohlberg (1969) referem que na relação com os pares, a criança tem consciência de que todos os participantes “partilham” níveis de conhecimento e de autoridade similares. Assim, face a um conflito, a criança é levada a reconhecer que os seus pares têm perspetivas diferentes da sua, motivando-as para discutir, debater e negociar.” (Cruz, 2000, p. 37).

Se repararmos bem os estádios iniciais de Kohlberg correspondem aos estádios de Piaget, mas os estádios mais avançados de Kohlberg vão até à idade adulta. Alguns adolescentes, e mesmo alguns adultos, permanecem no nível 1 de Kohlberg, tal como as crianças pequenas procurando evitar o castigo ou satisfazer as suas próprias necessidades. Papalia afirma que “a maioria dos adolescentes e adultos parecem estar no nível 3” (2001, p. 553), sujeitam-se às convenções sociais, fazem as coisas certas para agradar aos outros ou para obedecer à lei.

Uma das razões pela qual as idades ligadas aos níveis de Kohlberg são tão variáveis é que, para além da cognição, fatores como o desenvolvimento emocional e a experiência de vida, afetam o julgamento moral. As pessoas que atingiram um nível elevado de desenvolvimento cognitivo nem sempre atingem um nível comparavelmente elevado de desenvolvimento moral. Assim, um certo nível de desenvolvimento cognitivo é necessário mas não é suficiente para um nível semelhante de desenvolvimento moral.

## Albert Bandura – Teoria da Aprendizagem Social

A teoria da aprendizagem social sustenta que as crianças aprendem comportamentos sociais pela observação e imitação de modelos (normalmente os seus pais). O psicólogo americano Albert Bandura desenvolveu muitos dos princípios da atual teoria da aprendizagem social, também conhecida como teoria sociocognitiva, a qual tem hoje mais influência que o comportamentalismo.

Contrariamente ao comportamentalismo, a teoria da aprendizagem social de Bandura, considera o indivíduo como sendo ativo, enquanto que os comportamentalistas encaram o ambiente como moldando a criança. Embora os teóricos da aprendizagem social, tal como os comportamentalistas, enfatizem a experimentação laboratorial, acreditam que as teorias baseadas na investigação animal não podem explicar o comportamento humano. As pessoas aprendem num contexto social e a aprendizagem humana é mais complexa do que o simples condicionamento.

De acordo com a teoria da aprendizagem social de Bandura (1987), uma pessoa pode adquirir um novo comportamento a partir da observação de um modelo. “Embora uma grande quantidade de aprendizagens tenha lugar através do treino e reforço direto, grande parte do repertório comportamental da pessoa pode ser adquirido através de imitação ou daquilo que uma pessoa observa nos outros” (Bandura, 1961, p. 151).

Isto quer dizer que grande parte das nossas aprendizagens se efetuam através da observação de modelos sociais existentes e com os quais contactamos. Esta observação ativa, muitas vezes, pode levar a pessoa a imitar ou a reproduzir o comportamento observado, sendo que, posteriormente, a pessoa pode decidir se integra ou não esse comportamento no seu quadro de respostas. Todo este processo complexo é designado por Bandura como modelagem. Por outras palavras, “a aprendizagem seria excessivamente trabalhosa, para não

mencionar perigosa, se as pessoas dependessem somente dos efeitos das suas próprias ações para informá-las sobre o que fazer. Por sorte, a maior parte do comportamento humano é aprendido pela observação através da modelagem. Pela observação dos outros, uma pessoa forma uma ideia de como novos comportamentos são executados e, em ocasiões posteriores, esta informação codificada serve como um guia para a ação” (Bandura, 1977, p. 22).

Bandura (1987) sublinha, ainda, a importância do reforço neste processo de aprendizagem, distinguindo, assim, reforço direto de reforço vicariante. No reforço direto, a criança tem um determinado comportamento e, depois, é reforçada positiva ou negativamente, através de recompensa, elogio ou punição. Este reforço direto pode ou não motivar a criança a reproduzir esse comportamento com maior ou menor frequência.

Já no reforço vicariante, este não está diretamente relacionado com o comportamento da criança, mas é antes resultado da sua observação a um comportamento reforçado no outro. Ou seja, a criança observa que uma pessoa por ter determinado comportamento é recompensada e, por isso, tenta imitar ou reproduzir aquele comportamento. O mesmo acontece se o reforço for negativo, ou seja, se a criança observar alguém que está a ser punido pelo seu comportamento, a reprodução desses comportamentos julgados como socialmente inadequados tendem a diminuir, já que, segundo Schaffer (1999), a criança avalia ativamente as ações observadas e as suas possíveis consequências. Isto quer dizer que a criança também é seletiva na reprodução de comportamentos, ou seja, a observação do comportamento de outros não implica necessariamente a sua imitação, pois pode não existir na criança nenhuma razão, interesse ou motivação para a reprodução de tal comportamento.

“A criança ativamente avança na sua própria aprendizagem social escolhendo modelos para imitar. A escolha é influenciada pelas características do modelo, da criança e do meio ambiente. A criança pode escolher um pai em vez de outro. Ou a criança pode escolher outro adulto (por exemplo, um professor, uma personalidade da televisão, uma figura do desporto

ou um traficante de droga) para além de ou em vez de um dos pais. As crianças tendem a imitar pessoas de estatutos elevados e pessoas cujas personalidades são similares às suas” (Papalia, 2001, p. 30). Assim, pode dizer-se que os processos cognitivos estão em curso, enquanto as crianças observam os modelos, uma vez que os vários fatores cognitivos, como a capacidade para prestar atenção e organizar a informação, afetam o modo como elas próprias integram o comportamento observado (Papalia, 2001).

Com efeito, a tendência para a imitação de um modelo pode depender tanto das características do modelo como das características do observador. Por um lado, as crianças tendem a imitar os comportamentos dos modelos dependendo da sua proximidade afetiva, da idade, do género e do seu estatuto ou prestígio. Por outro lado, a criança só o fará tendo em conta o seu nível de atenção e retenção da informação, as suas expetativas, a sua motivação e a sua noção de eficácia ou competência, isto é, daquilo que julga ser capaz de desempenhar, do seu valor, das suas potencialidades. Pois, segundo Gonçalves (1990), a auto – eficácia consiste nos julgamentos que as pessoas fazem acerca da sua eficácia pessoal, constituindo, assim, os melhores preditores do seu envolvimento e persistência em diferentes tarefas.

Bandura (1987) não vê a criança como um ser passivo, totalmente dominada por ações ambientais, mas como um ser influente em todos os processos. É neste contexto que, nesta teoria, é introduzido também o conceito de determinismo recíproco, em que tanto o mundo como a pessoa causam efeitos um no outro, sendo que existe uma interação recíproca e contínua entre os fatores cognitivos, comportamentais e ambientais.

Portanto, uma evolução da teoria da aprendizagem social de Bandura (1987), comparativamente às teorias behaviouristas, foi o facto de esta valorizar os processos internos, especialmente os cognitivos, ou seja, “o paradigma da aprendizagem social coloca na interação entre situação observada e processos cognitivos do observador o fulcro de grande parte da aprendizagem” (Gonçalves, 1990, p. 73).



## Erik Erikson – Teoria do Desenvolvimento Psicossocial

A teoria psicossocial de Erikson (1963, 1982) concebe que o desenvolvimento humano é realizado através da interação da pessoa com o meio que a rodeia e é apresentado através de estágios e fases que a pessoa terá que ultrapassar ao longo do seu ciclo de vida. Com efeito, Erikson enfatiza a importância das relações interpessoais, consagrando o ambiente social de uma forma mais explícita e focalizando-se mais nos processos de vida que orientam o desenvolvimento da personalidade e do estilo interpessoal (Damon, 1983).

Assim, o ciclo vital é entendido como um contínuo, onde cada fase influencia a seguinte e onde cada estágio é atravessado por uma crise psicossocial entre uma vertente positiva e uma vertente negativa. Ao longo da vida, cada pessoa vai-se deparando com crises, estados e sentimentos contraditórios, face a esses estados e sentimentos, a pessoa tomará atitudes, comportamentos e decisões, tentando resolver este conflito interno e “avançando” para uma outra fase, um outro estágio.

Portanto, estas duas vertentes (negativa e positiva), a que se refere Erikson (1963, 1982), são necessárias para que a pessoa seja confrontada, para que “dê o salto” e se desenvolva tanto psicológica como socialmente.

Quer isto dizer que a pessoa, quando confrontada com cada crise, terá de a tentar ultrapassar, saindo dela mais fortalecida ou mais frágil, de acordo com a sua vivência dessa crise. O modo como a pessoa a resolverá influenciará diretamente o próximo estágio e, por conseguinte, o desenvolvimento integral da pessoa.

Quadro 2 – Estádios de desenvolvimento psicossocial de Erikson

<i>Estádios de desenvolvimento</i>	<i>Idade (anos)</i>	<i>Características</i>
<b>1. Confiança vs. Desconfiança</b>	0 – 2	Responsabilidade da mãe em “abrir ao mundo”.
<b>2. Autonomia vs. Dúvida/Vergonha</b>	2 – 3	Integrar os impulsos e as normas sociais. Fazer as coisas sozinho.
<b>3. Iniciativa vs. Culpa</b>	3 – 6	Imita os adultos mas tem consciência de ser outro. Procura a aceitabilidade dos outros.
<b>4. Competência vs. Inferioridade</b>	6 – 12	Integrar a capacidade de realizar e a avaliação que os outros fazem dele.
<b>5. Identidade vs. Confusão</b>	12 – 20	Quem sou eu? Vinculação e diferenciação
<b>6. Intimidade vs. Isolamento</b>	20 – 35	Criar relações íntimas duradouras. Partilharei a minha vida ou viverei sozinho?
<b>7. Geratividade vs. Estagnação</b>	35 – 60	Dar vida. Abertura à sociedade e aos filhos.
<b>8. Integração vs. Desespero</b>	A partir dos 60	Integração do passado. Hora do balanço.

Considerando que a nossa intervenção ocorreu junto de uma turma do 2.º ano de escolaridade, com crianças entre os 6/ 8 anos, focalizamo-nos apenas em dois estágios desta teoria, tais como, a transição entre o estágio de Iniciativa vs. Culpa para o estágio de Competência vs. Inferioridade.

Assim, no estágio Iniciativa vs. Culpa verifica-se que, na sua vertente positiva, a criança após a exploração dos impulsos e o reconhecimento das regras sociais, age sobre o mundo, tomando iniciativa. Esta é normalmente desenvolvida através das brincadeiras em grupo e da imitação dos adultos. No entanto, para além desta imitação, a criança começa a reconhecer-se na sua individualidade, tendo consciência de ser “outro”. Neste estágio, a criança tem ainda uma outra preocupação: a aceitabilidade dos seus comportamentos por parte dos outros. Por isso, deve ser estimulada no sentido de que pode ser aquilo que imagina ser, sem sentir culpa. Esta pode, então, ser também entendida como a formação do senso, da responsabilidade e da interiorização de vários ideais e propósitos importantes para a formação da identidade. Por outro lado, na sua vertente negativa, a criança pode compreender as regras sociais e a autoridade do adulto como bloqueadoras da sua iniciativa, uma vez que a pergunta habitual, nesta fase, é “serei boa ou má?”. Deste modo, se a criança sentir que é má pessoa devido ao seu sentimento de não capacidade, ao excesso de autoridade adulta, à dificuldade de desenvolver a iniciativa e a relação com os outros, o “salto” para o estágio sucessivo e por conseguinte o seu desenvolvimento, poderão ficar afetados.

Já no estágio de Competência vs. Inferioridade, a pergunta associada é “serei ou não uma pessoa capaz?”. Por conseguinte, verifica-se, na sua vertente positiva, que a criança, após a iniciativa, sente necessidade de mostrar que é capaz de realizar e de mostrar que é competente. Neste estágio, a confiança, a autonomia e a iniciativa são fundamentais para que a criança se afirme e se sinta capaz, ou seja, para que não adquira o sentimento de inferioridade ou de incompetência. Assim, na sua vertente negativa, este estágio pressupõe uma dificuldade da criança em sentir-se capaz, comprometendo, por um lado, a sua aprendizagem, participação e exploração, e por outro, a relação com os outros, uma vez que o sentimento de inferioridade poderá bloquear a ação da criança e o seu próprio sentido de identidade positiva. Este estágio corresponde à idade escolar e à frequência na escola. Daí ser

tão importante o convívio com outras pessoas, para além da família, a maior socialização, o trabalho em conjunto, a aquisição de aprendizagens sociais e o desenvolvimento de um senso de cooperação e outras habilidades necessárias à sociedade em que se insere. Por isso, é nesta fase que vemos a importância clara das relações sociais na construção do plano de vida, porque é através da aprendizagem de determinados papéis que a criança vai antecipando e exercitando algumas características e habilidades.

O estabelecimento de amizades é um marco central deste período desenvolvimental. Através da amizade, as crianças aprendem conceitos sociais e desenvolvem variadas estratégias de interação social e a sua autoestima vai-se desenvolvendo. Os amigos complementam-se entre si e são alvo de partilha e revelações. Com o passar do tempo, o grupo de pares vai sendo cada vez mais importante na vida das crianças e a conformidade a esse grupo adquire um papel cada vez mais relevante. Segundo Tavares “o estatuto de cada criança no grupo de pares é baseado na própria capacidade de ajustamento ao grupo. As crianças entusiastas, cooperativas e responsivas tendem a ser as mais populares no grupo. As crianças menos participativas são menos populares entre os pares, fator que poderá ser gerador de ansiedade e de diminuição de autoestima, por vezes de forma irreversível na sua vida” (2007, p. 63).

Importa assinalar que, segundo Papalia (2001), a autoestima é uma componente importante que liga aspetos cognitivos, emocionais e sociais da personalidade. As crianças com elevada autoestima tendem a ser alegres; as que têm baixa autoestima tendem a ser deprimidas (Harter 1990). Segundo Erikson (1982) um dos principais fatores determinantes da autoestima é a visão das crianças acerca da sua capacidade para o trabalho produtivo.

## PARTE II – TRABALHO EMPÍRICO

### CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

Tendo como referência a temática em estudo, tornou-se primordial e muito importante observar, conhecer, analisar e interpretar o contexto educativo onde decorreu a intervenção.

O nosso projeto foi realizado numa Escola Básica do Concelho e Distrito de Aveiro, sendo que o meio onde está inserida apesar de próximo da cidade, apresenta muitas características de ruralidade. A turma onde se desenvolveu o projeto é do 2.º ano de escolaridade, sendo composta por 16 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos de idade, nove alunos do sexo masculino e sete do sexo feminino.

Considerando a nossa temática em estudo, houve necessidade de saber se as crianças, no seu meio familiar, têm contacto com pessoas de outras culturas e/ou se porventura pertencem a uma outra cultura diferente da maioria das crianças da sala. Para tal, apresento a seguinte tabela, onde é possível encontrar os locais de nascimento dos familiares mais próximos dos alunos:

Alunos	Onde nasceu						
	Aluno	Pai	Mãe	Avós Maternos		Avós Paternos	
				Avó	Avô	Avó	Avô
<b>A</b>	Portugal	Venezuela	França	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal
<b>B</b>	Portugal	Angola	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Angola
<b>C</b>	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal
<b>D</b>	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal

<b>E</b>	Portugal	Angola	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal
<b>F</b>	Portugal	São Tomé	São Tomé	São Tomé	São Tomé	São Tomé	São Tomé
<b>G</b>	Portugal	Portugal	Angola	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal
<b>H</b>	Portugal	Angola	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal
<b>I</b>	Portugal	-	Portugal	Portugal	Portugal	-	-
<b>J</b>	Portugal	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil
<b>L</b>	Portugal	Moçambique	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal
<b>M</b>	Senegal	Guiné	Guiné	Guiné	Guiné	Guiné	Guiné
<b>N</b>	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	-	Portugal	Portugal
<b>O</b>	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal
<b>P</b>	Portugal	França	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal
<b>Q</b>	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal	Portugal

Na tabela é possível verificar que todos os alunos nasceram em Portugal, à exceção de uma aluna que nasceu no Senegal. Relativamente aos pais, existe uma grande diversidade de locais de nascimento que não Portugal. Apesar disso, não notei que estas crianças que têm contacto próximo com pessoas que nasceram noutros países, com culturas diferentes, se distingam, no dia-a-dia, das outras crianças, nas suas atitudes e comportamentos. Apenas pude perceber que ao nível da gastronomia, duas meninas negras, de famílias provenientes de África (Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe) tinham costumes diferentes dos portugueses.

A presença de crianças de raça negra num grupo maioritariamente de raça branca exigiu de mim um especial trabalho com os alunos acerca dos aspetos raciais, de modo a não fazer com que algumas crianças se sentissem diferentes ou alvo de olhares menos positivos por parte da turma.<sup>1</sup>

No ano letivo anterior, os alunos já tinham participado num projeto que envolveu o conhecimento de lengalengas e adivinhas tradicionais de outros países que não o nosso. Na sala encontrava-se um mapa-mundo com crianças nos diferentes continentes e cartazes com adivinhas da cultura africana (Anexo 1). Segundo aquilo que os alunos me foram explicando, estes tiveram oportunidade de fazer uma “Viagem pelo Mundo”, onde iam conhecendo personagens nos vários continentes que lhes ensinavam uma adivinha típica dessa zona. Percebi que estas crianças já tinham tido algum contacto com aspetos culturais distintos dos seus e que inclusive já entendiam que existem culturas e raças diferentes. Note-se ainda que à saída da sala de aula, é possível encontrar uma imagem do Mundo com pessoas de diferentes raças e culturas a rodeá-lo, sinal de que, no seu dia-a-dia, estes alunos observam aspetos referentes a outras culturas e a outros povos.

---

<sup>1</sup> Importa também atentar desde já que a uma semana do final do período entraram para a turma três alunos novos, dois de etnia cigana e o outro com pais oriundos de Marrocos. Apesar destes alunos não terem contactado com o projeto que desenvolvi, isto evidencia que de facto vivemos num mundo cada vez mais globalizado em que a sociedade contemporânea é chamada a dar resposta e a integrar os grupos minoritários e a combater a exclusão social, a discriminação e a intolerância. Prova também que perante este tipo de desafios da sociedade atual, o papel da escola é de crucial importância de forma a responder e a integrar todos os estudantes independentemente da sua origem social e cultural.

## METODOLOGIA

Para a realização do presente trabalho optei por uma investigação que se aproxima do tipo investigação-ação, uma vez que esta metodologia proporciona aos professores uma maior autonomia e um maior envolvimento no processo de ensino, permitindo-lhes refletir sobre a prática de forma a poderem reformulá-la e melhorá-la criticamente.

A expressão investigação-ação foi utilizada pela primeira vez por Kurt Lewin em 1944, tendo surgido como “uma forma participativa e democrática de investigação que, em termos de método, se define por uma espiral reflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão e pelo envolvimento dos participantes em cada fase do processo de investigação” (Gonçalves, 1999, p. 48).

Após uma década de desenvolvimento, a investigação-ação entrou em declínio devido a uma separação crescente entre investigação e ação, entre teoria e prática, mas a partir dos anos 80, com influência dos trabalhos de Donald Schon (1983) sobre o professor prático-reflexivo, a investigação-ação começa a ser redimensionada no seu potencial formativo, enquanto estratégia de formação.

Ao nível da investigação educacional entende-se, atualmente, a investigação-ação como a investigação realizada pelo professor na sala de aula que tem como principal ponto de partida a necessidade de melhorar as práticas educativas, pretendendo-se “o desenvolvimento, no professor... de uma atitude científica que o leve a interrogar o real e a questionar-se enquanto elemento desse real” (Esteves, 2002, p. 125). Tal significa que o professor, na sua prática, deve primeiramente assumir uma atitude crítica e reflexiva que lhe permita refletir antes, durante e após a ação no sentido de reformular e melhorar as futuras práticas centrando-se, para isso, na identificação e clarificação de uma situação prática, de um problema para, posteriormente, modificar e melhorar a sua ação educativa. Pode-se assim



dizer que a investigação-ação é “ um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizada numa situação concreta” (Cohen & Manion, 1989, citados por Bell, 1997, p. 20).

Segundo Bogdan e Biklen a investigação-ação “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (1994, p. 293) num processo sistemático de envolvimento de interferência direta do investigador na realidade a estudar. É um trabalho em que o investigador se envolve ativamente, observando de perto e por algum tempo a realidade que lhe interessa, pretendendo modificá-la e sobre ela intervir. O professor/ investigador realiza uma ação no próprio campo de estudo, analisando os seus efeitos procurando respostas que possam alterar a situação vivida na sala de aula. A compreensão dos acontecimentos passa essencialmente pela perceção, descrição e interpretação feitas pelo investigador e pelas pessoas que participam no projeto.

A investigação-ação constitui-se, assim, como um método de investigação que leva a uma maior autonomia e a um maior profissionalismo docente pois “é na construção de uma epistemologia da prática que o professor tem o papel de consumidor crítico e produtor criativo do saber educacional legitimando a sua autonomia profissional” (Vieira, 1999, p. 524).

A metodologia de trabalho da investigação-ação é apresentada por Nunan (1992) em quatro etapas que caracterizam o processo de investigação-ação e que são ciclos que se vão reestruturando constantemente: I – Planear (desenvolver um plano de ação no sentido de melhorar o que já está a acontecer); II – Agir (implementar o plano de ação); III – Observar (verificar os efeitos da implementação em contexto) e IV – Refletir (analisar os efeitos observados). Neste processo os alunos não são meros objetos de pesquisa, mas sujeitos ativos e atores do seu próprio desenvolvimento.

## **Técnicas de observação e instrumentos de análise dos dados**

### **1 – Observação direta participante, vídeo gravação e registros fotográficos**

Neste projeto, optou-se por recorrer à observação direta, já que a mesma pretende, sobretudo, observar e registrar dados para futura análise e intervenção consequente (Bell, 1997, citado por Correia, 2009). Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) a observação constitui o único método de investigação social que capta os comportamentos no momento em que eles se produzem.

A nossa observação participante foi acompanhada por notas de campo, diário e com recurso à gravação de voz e à imagem (fotos e vídeos).

Na observação direta o ato de observar é um ato aberto e surge de hipóteses que levamos para o terreno. Neste projeto elegeu-se a observação direta participante como método principal na recolha de dados, na medida em que esta técnica possibilita ao observador um acesso direto aos dados da pesquisa permitindo-lhe obter um maior número de informações pertinentes (Correia, 2009).

Bogdan e Taylor (1975, citados por Correia 2009, p. 31), define observação participante como “uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada”. A observação participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador com os atores sociais.

Correia (2009), citando Lapassade (2001), divide a observação participante em três tipos: a) observação participante periférica, na qual o observador tem um certo grau de implicação no grupo, mas não tanta que possa bloquear a sua capacidade de análise; b) observação com participação ativa, a qual é denominada como “tendo um pé dentro e outro fora” e na qual o investigador tem um estatuto que lhe permite participar em todas as

atividades, mas mantendo uma certa distanciação; c) observação participante total, onde o investigador se torna um ator e, embora controversa na sua aplicação, é indicada para estudos etnometodológicos ou nalguns estudos em contexto de investigação – ação.

Correia citando Amendoeira, diz que na observação participante o investigador é o principal instrumento de investigação, o que lhe traz uma clara vantagem, na medida em que “pode colher dados ricos e pormenorizados através da observação de contextos naturais e nos quais é possível ter acesso aos conceitos que são usados no dia-a-dia, por se conhecer a linguagem dos intervenientes” (2009, p. 33).

Nesta observação participante recorreu-se às notas de campo e ao diário, onde foram realizados registos detalhados e descritivos das atividades desenvolvidas, focalizados nas ações e interações dos alunos e registos mais reflexivos com interrogações, sentimentos, ideias, emoções e reações dos alunos, de forma a poder interpretar, analisar, avaliar e refletir sobre tais registos e descrições<sup>2</sup>.

Como nem sempre é possível registar tudo aquilo que observamos através das notas de campo ou diários, optou-se por proceder à videogravação e registos fotográficos de algumas atividades. Desta forma, considero que consegui obter informação mais rigorosa relativamente às situações vividas, comportamentos e atitudes do grupo de crianças.

## **2 - A escala de implicação de Leuven para a Escola Elementar/ 1.º CEB**

Para observar e avaliar o nível de implicação das crianças foi utilizada a Escala de Implicação de Leuven para a Escola Elementar (1.º CEB). A versão a que tive acesso está em língua francesa, a qual traduzi (Anexo 2) e procedi à sua aplicação.

---

<sup>2</sup> Estes registos escritos e de áudio não se encontram no trabalho, mas no portfólio de estágio. No entanto, no decorrer do trabalho é possível encontrar vários diálogos com o grupo ou com algumas crianças em particular.

Portugal e Laevers definem implicação “como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece” (2010, p. 25).

Quando se identificam elevados níveis de implicação é possível afirmar que acontece desenvolvimento. Um aluno totalmente implicado, mobiliza aos seus mais altos níveis, as suas capacidades. Como refere Vejleskov “nobody will deny that children who are deeply involved in activities and phenomena will learn and develop better than children who are not involved” (1995, p. 16). Este desenvolvimento não é facilmente observável e muito menos mensurável. É algo que só a criança experiencia, sendo o grau de implicação um importante indício do desenvolvimento dessas capacidades.

A escala de implicação de Leuven para a Escola Elementar, é uma escala de pontuação do estado (de implicação ou não) da criança na atividade ou tarefa, com sete níveis. Estes, definem um *continuum* que começa em total falta de atividade (nível 1), e vai até à máxima implicação na atividade (nível 5); intermédios, estão os níveis 2, 3, 3', 4' e 4.

O nível 1 pode identificar-se por um olhar sonhador, manifestação de uma grande tendência para a distração, ausência da tarefa, diversão com futilidades ou ações diversas da tarefa.

O nível 2 corresponde a um estado desligado da atividade em cerca de 50% do tempo de observação; a atividade é frequentemente interrompida, a criança sonha acordada, diverte-se com futilidades, conversa (temas que não se relacionam com a tarefa); os seus movimentos são lentos, estereotipados, retarda a ação, não progride na execução da tarefa.

A atribuição de um nível 3 significa que a criança dedica alguma atenção e atividade à tarefa, mas fá-lo por rotina. Os seus movimentos são imprecisos, indolentes, a sua mímica é neutra, a concentração mínima; parece estar em modo de “piloto automático”.

Um nível 3' indica alguma fonte de motivação, embora extrínseca. Existe alguma vontade de executar e atitude de trabalho, bem como necessidade de atividade. Os sinais exteriores – mímica e atitude – evidenciam uma experiência negativa: tensão, frustração, mal-estar e resistência (aos impulsos íntimos). Distrai-se com garatuja, desenho... tem dificuldade em concentrar-se, podendo observar-se curtas interrupções ou ausências. Há persistência, mas por dever. Se o professor propõe uma atividade qualquer, a criança levanta-se ou coloca o dedo no ar, desejando ser escolhida para a executar, se não é selecionada, o seu entusiasmo desaparece de imediato.

O nível 4', apesar de ter também fonte de motivação extrínseca, difere substancialmente do anterior. A mímica e atitude da criança refletem uma experiência positiva. Os movimentos são enérgicos e bastante rápidos, há atividade intensa, uma expressão positiva, persistência, grande atenção, entusiasmo.

O nível 4 e 5 diferem grandemente de todos os anteriores: a motivação que move a criança é intrínseca, elementos da situação dominam o seu interesse, tem necessidade de explorar. É persistente, concentrada, precisa, investe energia na ação, o seu tempo de reação é rápido, evidencia poderosa satisfação, é criativa e, principalmente, está fascinada, imersa na atividade que experiencia. O que diferencia nos níveis 4 e 5, é a duração destes sinais de implicação: 50 a 75% de duração no nível 4, e a totalidade no nível 5.

### **3 – Questionário inicial e registos das crianças ao longo da intervenção (Cadernetas do Mundo)**

Utilizámos ainda um questionário inicial das ideias prévias dos alunos (Anexo 3) e uma Caderneta do Mundo para cada aluno, onde eram colocadas todas as tarefas que estes iam desenvolvendo sobre a temática (Anexo 4).

Relativamente ao questionário inicial, permitiu ter uma visão geral daquilo que os alunos já sabiam ou não sobre a temática, para assim implementar atividades que fossem ao encontro das suas principais dificuldades, curiosidades ou aspetos que eventualmente lhes eram desconhecidos, tornando-se numa estratégia muito útil.

As cadernetas do Mundo, foram concebidas por mim e tinham o formato de pequenas pastas (Anexo 4), onde os alunos colocavam todas as fichas de trabalho, tarefas, desenhos e fotografias (Anexo 4) que iam sendo tiradas ao longo da exploração das temáticas relacionadas com as culturas de diferentes povos, da CDC, do mapa-mundo, entre outras temáticas relacionadas com as diferenças entre as pessoas que habitam o nosso Mundo.

Algumas das fichas que iam sendo colocadas nas Cadernetas do Mundo, permitiam perceber qual a opinião dos alunos relativamente às temáticas abordadas, quais as aprendizagens realizadas e quais as atividades sentidas por eles como as mais significativas. No final de cada temática abordada ou no decorrer da abordagem, os alunos preenchiam as fichas que lhes eram distribuídas e onde muitas vezes colocavam à prova os conhecimentos adquiridos ao longo da abordagem feita e onde podiam algumas vezes demonstrar a sua satisfação ou desagrado por determinada atividade.

Pode considerar-se que as Cadernetas do Mundo eram como um portfólio, onde era possível encontrar dados importantes sobre as aprendizagens dos alunos. Como afirma Spodek “a grande tendência é permitir que as crianças levem todas as produções para casa,

para que os pais possam ver o que elas estão a fazer. Infelizmente, isto deixa o professor sem uma importante fonte de dados” (1998, p. 203). Assim se entende a importância de ir guardando os trabalhos dos alunos ao longo do ano, pois são uma ótima forma de conhecer o aluno e as suas aprendizagens. Segundo o mesmo autor os portfólios são mostruários inestimáveis dos trabalhos das crianças para se avaliar o progresso das mesmas durante o ano.

Segundo Sá-Chaves “os portfólios são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como fatores de ativação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar procedimentos e a própria aprendizagem” (2000, p. 15).

## **Implementação do projeto**

De seguida, apresenta-se um esquema com as atividades que foram realizadas com os alunos de forma a trabalhar a temática em causa. Para além das atividades realizadas é possível verificar a área curricular em que essa atividade se encaixou e as metas curriculares subjacentes às tarefas desenvolvidas pelos alunos. Cada atividade será acompanhada por registos fotográficos, de forma a tornar algumas tarefas mais perceptíveis.

Sendo a Língua Portuguesa uma área curricular transversal a todas as outras, não aparece com muita evidência no quadro, pois foi trabalhada em todas as atividades das restantes áreas curriculares. Como afirma Cardoso “a Língua Portuguesa é um instrumento precioso na sala de aula, não só como forma de expressão e comunicação mas também como meio de acesso a outras aprendizagens. Estes, processam-se em português e permitem o conhecer de outras culturas, o aprender a respeitar, a valorizar e a dignificar o convívio entre grupos étnica e culturalmente heterogêneos que compõem a escola e a sociedade. A transversalidade inerente à área de Língua Portuguesa pode, assim, ser assumida como um fator facilitador de uma Educação Intercultural” (1998, p. 31).

Para além da Língua Portuguesa, a Educação para a Cidadania foi também uma área curricular transversal a todas as outras. O Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, consagra a Educação para a Cidadania como formação transdisciplinar que tome em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para desenvolver atividades que possam enriquecer o currículo.



## ANEXO

## 1.º ciclo




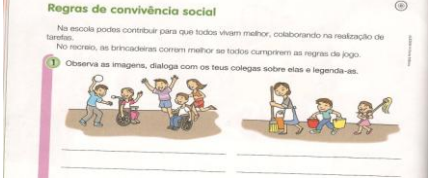
Componentes do currículo		
Educação para a cidadania . . . . .	Áreas curriculares disciplinares: Língua Portuguesa. Matemática. Estudo do Meio. Expressões: Artísticas; Físico-motoras.	
	Formação pessoal e social . . . . .	Áreas curriculares não disciplinares (a): Área do projecto. Estudo acompanhado. Formação cívica.
		<i>Total: 25 horas.</i>
		Educação Moral e Religiosa (b).
		Actividades de enriquecimento (c).

Figura 3 – Anexo I do Decreto-Lei n.º6/2001




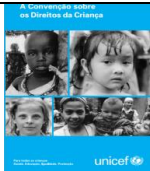
Conforme a figura 3, é possível verificar que nas várias componentes do currículo, a educação para a cidadania é transversal a todas as outras. Este facto foi tido em conta no planeamento e desenvolvimento deste projeto. A Direção-Geral da Educação definiu inclusive algumas linhas orientadoras da Educação para a Cidadania, onde coloca a escola como um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania, refletindo-se nela preocupações transversais à sociedade que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania, entre elas: a educação para os direitos humanos e a educação intercultural.

Segue-se agora a descrição das atividades realizadas em cada semana relacionadas com a temática em estudo.



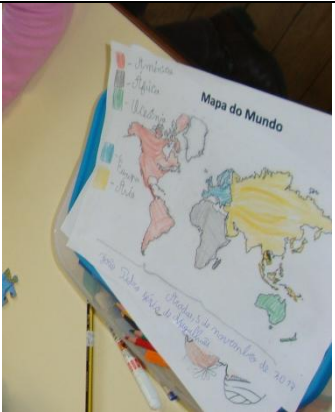
A primeira semana de intervenção decorreu de 22 a 24 de outubro, e a temática foi **“Consciência da diferença. Normas de convivência social.”**. Pretendia-se apresentar atividades em que os alunos tomassem consciência de que todos somos diferentes uns dos outros e todos habitamos um espaço comum e, para tal, é necessário que nos respeitemos uns aos outros e sigamos determinadas regras/normas de convivência social, pois só assim poderemos viver com harmonia em sociedade.





Áreas Curriculares	Atividade e descrição	Metas Curriculares do 2.º ano/ Objetivo Geral	Registos Fotográficos
Expressão Plástica	Construção de um cartaz coletivo de turma com as regras da sala de aula e da escola definidas pelos alunos.	Meta Final 29) o aluno cria composições plásticas/ visuais, bi e tridimensionais, através de modalidades expressivas diversas (pintura, desenho, colagem, mobiles, técnicas mistas, etc.)	
Estudo do Meio	Realização de um cartão de identidade individual onde cada aluno colocou a sua impressão digital e dados pessoais. De seguida, foi feito um jogo, em que cada aluno fazia a leitura das características em voz alta tentando adivinhar a quem pertencia.	Meta Final 20) O aluno identifica características familiares transmitidas de gerações anteriores (Ex: cor dos olhos e do cabelo). Toma consciência de que é diferente dos colegas.	
	Abordagem às regras da sala de aula e da escola, onde cada aluno teve oportunidade de dizer uma regra.	Objetivo Geral: Conhecer e respeitar os interesses individuais e coletivos e aplicar normas de convivência social.	
	Realização de uma atividade do manual de Estudo do Meio sobre regras de convivência social.	Objetivo Geral: Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social.	

A segunda semana decorreu de 29 a 31 de outubro e a temática abordada foi **“Direitos das Crianças: CDC. Artigo 2.º da CDC.”**. Entre outros aspetos, pretendia-se abordar os Direitos das Crianças, dando-lhes a conhecer que têm direitos e que estes não podem ser desrespeitados por ninguém, caso contrário existem punições (tendo em conta a CDC). Para além disto, desejava-se que os alunos contactassem com o artigo 2, que aborda a não discriminação de vários tipos e o conhecessem um pouco melhor.




Áreas Curriculares	Atividade e descrição	Metas Curriculares do 2.º ano/ Objetivo Geral	Registos Fotográficos
Língua Portuguesa	Leitura e análise do texto: “Nós os meninos...”. Este texto aborda os vários direitos das crianças de forma simplificada e sob a forma de poesia.	<b>Leitura e Escrita</b> <b>10.3.</b> Identificar o tema ou referir o assunto do texto (do que trata), exprimindo-o oralmente e escrevendo-o de maneira concisa.	
Expressão Plástica	Pintura de imagens alusivas aos direitos, recorte das mesmas e colagem no caderno (trabalho realizado individualmente).	Meta Final 27) o aluno representa plasticamente objetos, situações, etc. através da pintura.	
	Construção de um móbil coletivo, onde os alunos recortaram diferentes imagens com os direitos e depois penduraram num guarda-chuva para realizar o móbil.	Meta Final 29) o aluno cria composições plásticas/ visuais, bi e tridimensionais, através de modalidades expressivas diversas (pintura, desenho, colagem, mobiles, técnicas mistas, etc.)	
Estudo do Meio	Abordagem à CDC e explicação do que é, como surgiu, para que serve e o que podemos encontrar na mesma.	Objetivo Geral: Conhecer e respeitar os direitos e os interesses individuais e coletivos.	

A terceira semana decorreu de 5 a 7 de novembro, sendo que o tema trabalhado foi **“Mapa – mundo: continentes. Raças do Mundo. Aspectos culturais do continente europeu”**. Com esta abordagem, pretendia-se que os alunos conhecessem os diferentes continentes e, para tal, o mapa-mundo foi importante. Daí procurou-se avançar para as raças típicas de cada continente e as diferenças e semelhanças entre cada uma delas. Para terminar a semana foram abordados alguns aspetos típicos da cultura europeia.





Áreas Curriculares	Atividade e descrição	Metas Curriculares do 2.º ano/ Objetivo Geral	Registos Fotográficos
Estudo do Meio	Abordagem ao mapa – mundo, explicação dos diferentes continentes através de um mapa-mundo previamente realizado por mim em tecido.	Meta Final 2) O aluno utiliza o globo terrestre ou o planisfério para localizar lugares do mundo (continentes, países, etc).	
	Divisão da turma em grupos, em que cada grupo ficou com um puzzle de um continente, depois de montado o puzzle, os alunos tinham que discutir entre si os aspetos culturais que viam, escrevê-los no caderno para depois apresentar à turma.	Meta Final 31) O aluno refere elementos da sua identidade cultural, diferenciadores e comuns à identidade de membros de outras culturas, manifestando o respeito pela diversidade de culturas.	
Expressão Plástica	Pintura com lápis de um mapa-mundo (trabalho individual).	Meta Final 27) o aluno representa plasticamente objetos, situações, etc. através da pintura.	







	<p>Pintura de um desenho alusivo ao art 2º e escrita do mesmo. Seguiu-se um pequeno diálogo sobre as raças presentes na imagem, deixando assim que cada aluno expressasse a sua opinião. Depois colocámos no mapa-mundo, alguns amigos do Alfa (projeto da Porto Editora que os alunos seguem desde o 1º ano) que vêm de outros países e são de raças distintas.</p>	<p>Meta Final 27) o aluno representa plasticamente objetos, situações, etc. através da pintura.</p>	
Estudo do Meio	<p>Abordagem às profissões típicas da Europa, fazendo referência que profissões típicas não é sinónimo de profissões exclusivas. Existem com maior frequência na Europa mas podem existir noutros continentes.</p>	<p>Meta Final 11) O aluno caracteriza elementos humanos de lugares e regiões.</p>	
	<p>Abordagem aos animais típicos da Europa e ao estilo de vida desses mesmos animais.</p>	<p>Meta Final 22) O aluno caracteriza modificações que ocorrem nos seres vivos e relaciona-as com manifestações de vida (animais e plantas).</p>	
Expressão Plástica	<p>Construção de um instrumento típico de Espanha com material reutilizável: as castanholas.</p>	<p>Meta Final 29) o aluno cria composições plásticas/visuais, bi e tridimensionais, através de modalidades expressivas diversas (pintura, desenho, colagem, mobiles, técnicas mistas, etc.)</p>	



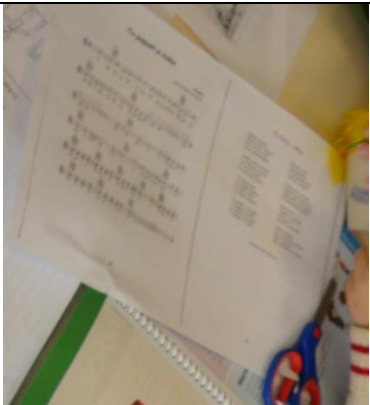
	Desenho da <i>pizza</i> que cada um confeccionou.	Meta final 31) o aluno manifesta capacidades expressivas e comunicativas nas suas produções plásticas (desenho).	
Matemática	Aprendizagem de noções matemáticas (composição e decomposição de número, escrita de números) através das Matrioskas (bonecas típicas da Rússia – este país pertence a dois continentes e isso foi referido no decorrer da implementação).	<b>Números e Operações</b> <b>Sistema de numeração decimal</b> 3.2 Ler e representar qualquer número natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem.	
	Confeção de pizzas em grupos: prato típico italiano.	<b>Geometria e Medida</b> <b>Medida</b> 5.6. Utilizar o litro para realizar medições de capacidade. 6.3. Utilizar o quilograma para realizar pesagens.	

A quarta semana decorreu de 19 a 21 de novembro e teve como temática **“Aspetos culturais do continente Asiático e Africano”**. O principal objetivo foi dar a conhecer aos alunos um pouco da cultura de cada um destes continentes, após já ter sido abordada a cultura do continente Europeu na semana anterior. Inicialmente foram realizadas atividades sobre a aspetos culturais do continente Asiático e, depois, do continente Africano.


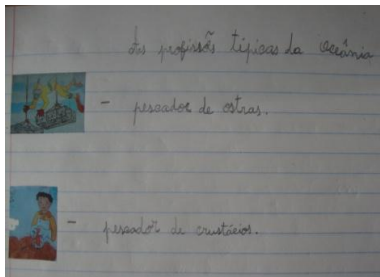

Áreas Curriculares	Atividade e descrição	Metas Curriculares do 2.º ano/ Objetivo Geral	Registos Fotográficos
Estudo do Meio	Abordagem às modificações do corpo, analisando o manual de estudo do meio. Tendo em conta que no manual de estudo do meio questionava os alunos sobre se já conseguiam comer de garfo e faca, falou-se sobre outras formas de comer de outras culturas. Experimentámos comer com pauzinhos, os hashi (típicos da China).	Meta Final 20) O aluno reconhece modificações do seu corpo e dos outros.	
	Abordagem às profissões típicas da Ásia.	Meta Final 11) O aluno caracteriza elementos humanos de lugares e regiões.	
Matemática	Utilização do ábaco e do tangram e resolução de exercícios em torno destes utensílios matemáticos originários da Ásia.	Segundo o novo Programa de Matemática do Ensino Básico:  1. O aluno deve realizar composições e decomposições de figuras geométricas usando as peças do tangram para a construção de figuras equivalentes;  2. O aluno deve realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos, através da utilização de modelos estruturados de contagem como, por exemplo, os ábacos horizontais.	 

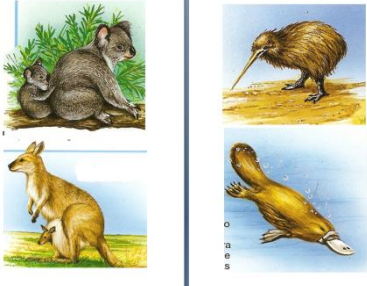
Expressão Plástica	Construção de um Mikado por aluno, com pauzinhos de espetada e papel autocolante. Antes disto, os alunos tiveram oportunidade de experimentar este jogo com um mikado em tamanho grande.	Meta Final 29) o aluno cria composições plásticas/ visuais, bi e tridimensionais, através de modalidades expressivas diversas (pintura, desenho, colagem, mobiles, técnicas mistas, etc.)	
Língua Portuguesa	Leitura e análise de um Conto Tradicional africano sobre crocodilos.	<b>Iniciação à Educação Literária</b> <b>19.1.</b> Ouvir ler e ler obras e textos da tradição popular (lendas, contos, etc.)	
Estudo do Meio	Abordagem aos animais típicos de África e análise dos seus modos de vida.	Meta Final 22) O aluno caracteriza modificações que ocorrem nos seres vivos e relaciona-as com manifestações de vida (animais e plantas).	
	Abordagem às profissões típicas da África.	Meta Final 11) O aluno caracteriza elementos humanos de lugares e regiões.	
Matemática	Cada aluno teve oportunidade de experimentar jogar o Wari – jogo típico africano que ajuda no desenvolvimento do raciocínio matemático.	Segundo o novo Programa de Matemática do Ensino Básico, “é necessário proporcionar aos alunos situações diversas que lhes permitam desenvolver o cálculo mental.”	
Expressão Plástica	Construção de um instrumento musical típico africano: o Kazoo, com materiais reutilizáveis.	Meta Final 29) o aluno cria composições plásticas/ visuais, bi e tridimensionais, através de modalidades expressivas diversas (pintura, desenho, colagem, mobiles, técnicas mistas, etc.)	





Expressão Musical	Audição de uma música típica africana.	Meta final 6) O aluno canta sozinho e em grupo, com intencionalidade expressiva, canções de diferentes estilos.	
-------------------	--	---	---

A quinta e última semana de intervenção decorreu de 26 a 28 de novembro, com a temática “**Aspetos culturais dos continentes Oceânia e Americano**”. Foram realizadas atividades inicialmente sobre o continente Oceânia e depois sobre o continente Americano. Estas atividades incluíam aspetos relacionados com a cultura do continente sobre o qual se estava a trabalhar.

Áreas Curriculares	Atividade e descrição	Metas Curriculares do 2.º ano/ Objetivo Geral	Registos Fotográficos
Estudo do Meio	Abordagem dos animais típicos da Oceânia e das suas formas de vida.	Meta Final 22) O aluno caracteriza modificações que ocorrem nos seres vivos e relaciona-as com manifestações de vida (animais e plantas).	
	Abordagem das profissões típicas da Oceânia.	Meta Final 11) O aluno caracteriza elementos humanos de lugares e regiões.	
	Experiência do Vulcão - dado que a Oceânia é composta por ilhas vulcânicas, foi explicado aos alunos o que isto era e feita uma pequena experiência que evidencia o fenómeno da erupção vulcânica.	Meta Final 32) O aluno explica a dinâmica da terra tendo em conta a multiplicidade de transformações que ocorrem no seu interior e exterior (Ex. vulcões e sismos).	

Matemática	Atividades de composição e decomposição de números com a ajuda dos animais típicos da Oceânia.	<b>Números e Operações</b> <b>Sistema de numeração decimal</b> 4.2. Ler e representar qualquer número natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem.	
Estudo do Meio	Abordagem aos animais típicos da Amazônia e suas formas de vida.	Meta Final 22) O aluno caracteriza modificações que ocorrem nos seres vivos e relaciona-as com manifestações de vida (animais e plantas).	
Matemática	Abordagem à temática “Tabelas, gráficos e diagramas” com a ajuda dos animais típicos da Amazônia.	<b>Organização e Tratamento de Dados</b> <b>Representação de dados</b> 2.1; 2.2; 2.3 – Ler gráficos de pontos e pictogramas. Recolher dados utilizando esquemas de contagem ( <i>tally charts</i> ). Representar dados através de gráficos de pontos e pictogramas.	
	Confeção de um bolo típico do Brasil: bolo de Fubá.	<b>Geometria e Medida</b> <b>Medida</b> 5.6. Utilizar o litro para realizar medições de capacidade. 6.3. Utilizar o quilograma para realizar pesagens.	
Expressão Plástica	Desenho do bolo que cada aluno confeccionou (trabalho individual)	Meta final 31) o aluno manifesta capacidades expressivas e comunicativas nas suas produções plásticas (desenho).	

Expressão Motora	<p>Jogo da <i>piñata</i> - cada aluno teve oportunidade de jogar. Este jogo consiste em realizar pequenas imagens em papelão com rebuçados no seu interior que são suspensos no teto. Os alunos têm que bater nas imagens até as rebentar e caírem todos os rebuçados.</p>	<p>Meta Final 2) O aluno pratica jogos infantis cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos.</p>	
	<p>Para terminar a implementação do projeto, foi convidada uma amiga brasileira que nos deu uma aula de capoeira e do seu sentido na cultura brasileira. Esta aula foi alargada a toda a escola.</p>	<p>Meta Final 3) O aluno cumpre as habilidade do subdomínio das Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança).</p>	

## DADOS RESULTANTES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E SUA DISCUSSÃO

### Níveis de implicação (Escala de implicação de Leuven para a Escola Elementar/ 1.ºCEB)

Passamos a apresentar os dados recolhidos atendendo aos níveis de implicação dos alunos nas várias atividades propostas em cada tema. Para cada tema elaborámos uma tabela com as atividades realizadas e os respetivos níveis de implicação dos alunos.

Alunos	Tema: Consciência da Diferença. Normas de convivência social.			
	Atividades:			
	Construção do cartaz.	Realização do cartão de identidade e Jogo.	Regras da sala e da escola. – Debate/conversa.	Atividade sobre normas de convivência do Manual.
A	3'	4'	3'	3'
B	2	2	2	1
C	4'	4'	3'	3'
D	3'	4'	3'	3'
E	2	3'	3'	3'
F	3'	4'	3'	3'
G	3'	4'	3'	3'
H	3'	4'	3'	3'
I	3'	4'	3'	3'
J	3'	4'	3'	3'
L	3'	4'	3'	3'
M	3'	4'	3'	3'
N	3'	4'	3'	3'
O	3'	4'	3'	3'
P	3'	4'	3'	3'
Q	3'	4'	3'	3'

O nível médio de implicação observado foi o nível 3' que corresponde a um estado caraterizado por: persistência na tarefa por dever, verificando-se que existia esforço por parte

dos alunos para conseguir manter alguma atenção (recurso a garatuja, ou desenhos aleatórios, brincar com a roupa ou qualquer outra coisa que permita alhearem-se com discrição, procuram mesmo a autoestimulação com balanceamentos). Se porventura surgia alguma proposta ou questão por parte do professor, os alunos em causa propunham-se rapidamente a responder, levantando-se ou levantando o dedo, ansiosos por uma oportunidade para fazer algo, decrescendo imediatamente o entusiasmo forçado se não fossem selecionados. Os alunos suspiravam evidenciando na sua atitude uma experiência negativa, frustrante.

Também foi possível observar o nível 4', em pelo menos uma atividade, onde os alunos se mostraram entusiasmados e com expressões positivas, a energia depositada na atividade era boa e os movimentos eram bastante rápidos. Isto ocorreu, sobretudo, no jogo que foi realizado com os cartões de identidade que cada aluno fez. O facto de cada aluno tentar adivinhar a quem pertencia o cartão e as características nele inscritas, divertia o próprio aluno e toda a turma. Muitas vezes ouviam-se pequenos “gritos” e gargalhadas de entusiasmo.

Para além destes dois níveis, verificou-se em dois alunos o nível 2, numa das atividades, sendo que um destes alunos apresentou sempre nível 2 de implicação e chegou mesmo a atingir o nível 1 numa das atividades. Este aluno tinha muitas dificuldades na escrita e na leitura e isto pode ser eventualmente um fator para a baixa implicação nas atividades de preenchimento do manual. Este nível 1 caracteriza-se por falta total de atividade, 100% de desprendimento, o aluno apresentava sinais claros de desinteresse, distração constante, olhar sonhador, etc.

Alunos	Tema: Direitos das Crianças: CDC. Artigo 2.º da CDC.			
	Atividades			
	Leitura e análise do texto “Nós os meninos...”	Pintura de imagens sobre os direitos.	Construção do móbile.	Abordagem à CDC.
A	3’	3’	4’	3’
B	1	3	3	2
C	3’	3’	4’	3’
D	3	3’	4’	3
E	3	3’	4’	2
F	3	3’	4’	3
G	3	3’	4’	3
H	3’	3’	4’	3
I	3	-	4’	3
J	3	3’	4’	3
L	3’	3’	4’	3’
M	3	3’	4’	3
N	2	-	4’	2
O	3’	3’	4’	3
P	-	3’	-	2
Q	3	3’	4’	3

É possível verificar que os níveis de implicação mais frequentes nas atividades desta temática são o 3 e o 3’, sendo que o 3 se caracteriza por alguma atenção dedicada à tarefa/atividade por parte do aluno, mas notava-se que o fazia por rotina. Aconteceu este nível com muita frequência na tarefa da leitura e análise do texto, sentia-se que os alunos a encararam como mais uma atividade rotineira, onde por vezes a concentração era mínima e pareciam estar em modo “piloto automático”. O mesmo aconteceu na atividade da abordagem à CDC, em que esta foi feita sobre a forma de conversa e esperava-se que os alunos

interviessem e participassem, o que não aconteceu. Apenas três alunos iam participando e dando a sua opinião (aqueles que estão assinalados com o nível 3'), os restantes alunos, mantinham uma concentração mínima, distraíndo-se facilmente com qualquer interrupção que surgisse. Ainda nesta atividade, foram observados quatro alunos com nível 2, ou seja, demonstraram um estado desligado da conversa e debate em cerca de 50% do tempo da atividade. A atividade era frequentemente interrompida, a atenção desviada do assunto (sonhando acordados) e havia com frequência diversão com futilidades.

O nível 4' também se fez notar numa das atividades, a construção do móbile coletivo, demonstrando a grande vontade e interesse dos alunos em trabalhar em conjunto com toda a turma. A mímica e a atitude da maioria dos alunos refletia uma experiência positiva, os movimentos de recorte e colagem eram enérgicos e rápidos, era possível notar expressões positivas, como sorrisos, gargalhadas e gritos de contentamento e entusiasmo e havia de facto atividade intensa em alguns momentos.

O mesmo aluno com níveis baixos nas atividades da temática anterior, voltou a ser observado com níveis baixos nas diferentes atividades desta temática (níveis 1, 2 e 3). O nível 1 verificou-se na leitura e análise do texto. Dado que este aluno não consegue ainda ler e escrever com facilidade, sentia grande dificuldade em compreender o texto e em perceber o que lhe era pedido. Encontrava-se muitas vezes alheio à tarefa, com um olhar sonhador, virava-se para trás com frequência, deixava cair material ao chão, arrastava a cadeira (o que demonstrava grande tendência para a distração).

As duas atividades que pareceram entusiasmar um pouco mais o aluno em causa, envolviam trabalhos manuais, como a pintura, recorte e colagem e portanto parece ser uma área com algum interesse para o aluno. Isto foi tido em conta nas atividades futuras que foram programadas. Em ambas as atividades o aluno demonstrou um nível 3, caracterizado por alguma atenção à tarefa, embora rotineira.



Alunos	<b>Tema: Mapa-mundo: continentes. Raças do Mundo. Aspetos culturais do continente europeu</b>									
	Atividades									
	Mapa-mundo	Puzzle	Pintura do mapa-mundo	Pintura do desenho artigo 2 e diálogo sobre as raças do Mundo	Profissões da Europa	Animais da Europa	Instrumento musical - castanholas	Pizza	Desenho da pizza	Matrioskas
A	3'	4'	4'	3'	3'	3'	4	4	4'	3'
B	-	3'	-	3	3	3	4	4	4'	-
C	3'	4'	4'	3'	3'	3'	4	4	4'	4
D	3'	4'	4'	3'	3'	3'	4	4	4'	3'
E	3'	4'	3'	3'	3'	3'	4	4	4'	3'
F	3'	4'	4'	3'	3'	3'	4	4	4'	3'
G	3'	4'	4'	3'	3'	3'	4	4	4'	3'
H	3'	4'	4'	3'	3'	3'	4	4	4'	4'
I	3'	4'	4'	3'	3'	3'	4	4	4'	4'
J	3'	4'	4'	3'	3'	3'	4	4	4'	3'
L	3'	4'	4'	3'	3'	3'	4	4	4'	4'
M	3'	4'	4'	3'	3'	3'	4	4	4'	3'
N	3'	4'	3'	3'	3'	3'	4	4	4'	3'
O	3'	4'	4'	3'	3'	3'	4	4	4'	3'
P	3'	-	3'	3'	3'	3'	-	4	4'	3'
Q	3'	4'	4'	3'	3'	3'	4	4	4'	3'

Os níveis médios observados nesta semana de atividades foram o 3' e 4'. Relativamente às duas atividades de pintura (do mapa-mundo e do desenho alusivo ao artigo 2), estas foram realizadas uma depois da outra, e isto influenciou os níveis de implicação dos alunos, no sentido em que a primeira vez que pintaram, o nível médio foi 4' e da segunda vez desceu

para 3'. Na primeira pintura refletiam na atividade uma atitude e experiência positivas, a energia depositada e os movimentos eram rápidos e precisos, a atividade era intensa, notava-se grande atenção no pintar e entusiasmo na escolha das cores. Na segunda atividade de pintura, os alunos pareciam já um pouco cansados, dizendo "Vamos pintar outra vez? Que seca", "Já estou cansado de tanto pintar.", "Já me dói a mão", etc. Em comparação à pintura anterior, neste caso os alunos por vezes demonstravam uma atitude que refletia uma experiência negativa, não se notava grande energia na pintura, na escolha dos materiais ou das cores, a persistência na atividade era por obrigação e havia grande dificuldade de concentração traduzida em interrupções como roer as unhas, balançarem-se na cadeira, suspiros, virarem-se com frequência para trás, etc.

As restantes atividades com nível 3' foram atividades que exigiam um pouco mais de atenção e concentração, não exigindo tanto a ocupação dos alunos em termos de trabalhos manuais, pois eram atividades de explicação com conversa, debates, etc. Isto pode ter sido um fator que levou os alunos a não demonstrarem níveis tão elevados de implicação, pode eventualmente ter sido uma atividade que não agradou os alunos. Os alunos até podem gostar da temática das profissões e dos animais, mas não que esta seja abordada por meio de conversa. Relativamente à abordagem das Matrioskas, a maioria da turma demonstrou implicação no nível 3', persistência na atenção à conversa por dever. Mas importa notar que três alunos participaram ativamente na conversa, refletiram uma atitude de experiência positiva. Um aluno demonstrou nível 4, e inclusive no dia seguinte trouxe para a escola para mostrar aos colegas, as Matrioskas que tinha em casa. Ficou tão entusiasmado com a atividade feita que quis contribuir um pouco mais, trazendo de casa algo que tinha sido abordado. Este aluno demonstrou sempre no decorrer da conversa um grande fascínio, concentração, satisfação, energia e demonstrou estar totalmente absorvido na atividade, sempre pronto e com o dedo no ar para dar a sua opinião sobre tudo.

Quanto à atividade de montagem dos puzzles e do desenho da pizza confeccionada, verificaram-se níveis de implicação de 4'. Os puzzles foram realizados em grupo e penso que este foi um dos fatores para este elevado nível de implicação. Estes alunos gostaram muito de trabalhar em grupo e nesta atividade demonstraram uma atitude que refletia que a atividade estava a ser bastante positiva, intensa, havia grande atenção, persistência e entusiasmo, os movimentos eram rápidos. Na atividade do desenho da pizza notava-se igualmente este entusiasmo e persistência, os alunos estavam enérgicos, levantavam-se para mostrar o seu desenho aos colegas ou para verem os detalhes que os desenhos destes tinham a mais. Estavam concentrados na pintura e desenho, escolhendo com energia e entusiasmo as cores e desenhando com cuidado alguns aspetos como os orégãos e as azeitonas.

Por fim, importa notar que se verificou o nível 4 de implicação em duas atividades e em todos os alunos. Na construção do instrumento musical (as castanholas), todos os alunos, sem exceção, demonstraram sinais claros de grande entusiasmo, atenção, fascínio, vontade de fazer mais e saber os passos que se seguiam. Muitos alunos mostravam contentamento levantando-se da cadeira, “gritando” de alegria para os colegas, mostrando o trabalho feito uns aos outros. Notava-se efetivamente concentração, precisão e grande energia depositada na tarefa.

Na confeção da pizza, os sinais de implicação eram semelhantes aos anteriores. Esta atividade foi feita em grupo, sendo que este já tinha sido um fator em que se notava o agrado dos alunos. Estes alunos efetivamente gostam de trabalhar em grupo. Para além disto, mostravam grande vontade em participar, em cortar os ingredientes, em colocá-los na pizza, etc. O grande entusiasmo, fascínio e atenção dedicados à atividade demonstravam uma clara implicação.

Alunos	Tema: Aspetos culturais do continente Asiático e Africano									
	Atividades									
	Experi- ência de comer com pauzinhos	Profis- sões da Ásia	Ábaco e Tan- gram	Constru- ção do Mikado	Conto Tradicio- nal Africano	Animais da África	Profis- sões da África	Wari	Construção do instrumento musical kazoo	Audição de uma música africana
A	4	3'	4'	4	3'	3'	3'	3	4	3
B	4'	-	3'	4'	1	-	3'	2	4	3
C	5	3'	4	5	3'	3'	3'	3	4	3
D	4	3'	4'	4	3'	3'	3'	3	4	3
E	4	2	4'	4'	3'	3	3'	2	4	3
F	4	3'	4'	4	3'	3'	3'	3	4	3
G	4	3'	4'	4	3'	3'	3'	3	4	3
H	4	3'	4'	4	3'	3	3'	3	4	3
I	4	3'	4'	5	3'	3	3'	3	4	3
J	4	3'	4'	4	3'	3'	3'	3	4	3
L	5	3'	4'	5	3'	3'	3'	3	4	3
M	4	3'	4'	4	3'	3'	3'	3	4	3
N	4	3'	3'	4	3'	3	3'	3	4	3
O	5	3'	4'	4	3'	3'	3'	3	4	3
P	5	-	4'	4	3'	3	-	3	4	-
Q	4	3'	4'	4	3'	3	3'	3	4	3

Nas atividades propostas nesta temática verificou-se que o nível de implicação com mais incidência é o 3', principalmente em atividades como a abordagem às profissões e aos animais. Uma das razões que pode estar na causa deste nível de implicação, poderá ter sido o facto de esta abordagem ser feita sob a forma de conversa/diálogo e os alunos não se mostraram muito participativos, tinham dificuldade em estar concentrados e na grande maioria das vezes dispersavam a sua atenção (ficavam alheios à conversa) roendo as unhas, balançando com frequência a cadeira e até iniciando diálogos com outras temáticas que não aquela que estava a ser abordada.

Na atividade do conto tradicional, apesar da história ter sido interessante, a forma como foi explorada não prendeu a atenção dos alunos. O conto foi lido uma vez por mim e outra vez pelos alunos e depois foram respondidas às questões de interpretação do texto. Sinto que faltou verdadeira expressão na leitura, o conto poderia ter sido explorado de outra forma, utilizar outros materiais, por exemplo. Até porque os alunos já estão tão habituados a explorar histórias apenas com a sua leitura através do livro ou de uma ficha, sem que haja diversificação, o que faz com que não sintam verdadeiro interesse e entusiasmo. Foram pequenas falhas que, no meu entender, podem ter contribuído para este nível de implicação observado.

Em pelo menos duas atividades, verifiquei nível 3 de implicação, caracterizadas por ausência de concentração e atenção na tarefa, notava-se uma concentração mínima, limitada e superficial e as ações conduziam a resultados limitados. Sem dúvida que as atividades foram vistas como rotineiras e não havia verdadeira implicação. Apresento assim alguns aspetos que, segundo a minha perspetiva, podem estar na causa deste nível de implicação. No caso da atividade de audição da música africana, penso que esta audição possa ter passado despercebida, pois enquanto a música estava a dar, os alunos estavam a realizar o instrumento musical, o kazoo, e portanto não houve diálogo, ou mesmo verdadeira atenção prestada à música. Quanto à atividade do jogo Wari, depois de implementada, percebi que este jogo tinha um elevado grau de complexidade para alunos do 2.º ano e portanto estes ao sentirem muita dificuldade, não se implicaram na atividade. Muitas vezes inventavam outras regras para o jogo, para se manterem ocupados, que não as regras previamente definidas do jogo.

Na atividade de construção do instrumento musical, o kazoo, o nível de implicação foi igual em todos os alunos, o nível 4. Esta atividade, em termos de implicação, foi semelhante à atividade de construção das castanholas, realizada na semana anterior. Os sinais de

implicação característicos do nível 4 foram observados em ambas atividades e por todos os alunos. Não notámos que algum aluno estivesse desinteressado ou não implicado.

Foi possível observar mais atividades com nível 4 de implicação e até mesmo com nível 5. Nas atividades de construção do Mikado e na experiência de comer com pauzinhos, sem dúvida, que foram observados sinais claros de elevados níveis de implicação. Os alunos estavam completamente dominados pelas tarefas, sentiam necessidade de experimentar e explorar diferentes formas de comer com os pauzinhos, eram persistentes, concentrados e precisos na colagem dos papéis autocolantes nos paus do Mikado, havia sem dúvida, verdadeira energia nas atividades, estavam completamente fascinados. O que diferia os alunos do nível 4 dos de nível 5, era a duração da implicação. Nos alunos de nível 4, os sinais de implicação não duravam tanto tempo, quanto no nível 5, sendo que os alunos de nível 5, estavam implicados no decorrer da totalidade da atividade.

Alunos	Tema: Aspectos culturais do continente Oceânia e Americano							
	Atividades							
	Animais da Oceânia	Profissões da Oceânia	Experiência do Vulcão	Animais do Amazônia	Bolo de Fubá	Desenho do bolo	Jogo da piñata	Capoeira
A	3'	4'	5	4'	4	3	4	5
B	3	-	4	-	4	2	4	4
C	3'	4'	5	4'	4	3	4	5
D	3'	4'	4	4'	4	3	4	4
E	3	4'	4	3'	4	2	4	4
F	3'	4'	4	3'	4	3	4	4
G	3'	4'	5	3'	4	3	4	4
H	3'	4'	4	3'	4	3	4	5
I	3'	4'	5	4'	4	3	4	5
J	3'	4'	4	3'	4	3	4	5
L	3'	4'	4	4'	4	3	4	5
M	-	-	-	-	-	-	-	-
N	3	4'	4	3'	4	2	4	5
O	3'	4'	5	3'	4	2	4	5
P	3'	4'	5	3'	-	-	-	5
Q	3'	4'	4	3'	4	3	4	5

Nesta semana, última de intervenção, verificou-se o nível 4 com mais frequência. A atividade de confecção do bolo de Fubá teve implicação semelhante à confecção da pizza, em que os alunos se mostraram bastante entusiasmados, com grande interesse e vontade de bater as claras, colocar os ingredientes na taça, pesar e mexer a massa do bolo. Existia uma motivação intrínseca, estavam completamente dominados pelos elementos da atividade.

A experiência do vulcão foi outra atividade com níveis de implicação elevados, 4 e 5, os alunos participavam ativamente no diálogo e na conversa inicial, questionavam mostrando curiosidade em saber mais, ficaram boquiabertos e fascinados com a experiência em si.

Alguns exclamaram, outros mostraram cara de espanto, todos eles se mostraram motivados, concentrados e enérgicos na experiência. Outra atividade foi o jogo da piñata, em que notei um espírito de entreatajuda e encorajamento entre todos os alunos da turma. Quando algum colega ia tentar rebentar a *piñata*, os restantes estavam a ver sentados nas suas cadeiras e começavam a gritar o nome do aluno como forma de encorajamento. Todos se mostravam cheios de energia, interessados ao máximo e sem dúvida que esta atividade permitiu unir ainda mais os alunos e perceber o quanto estes se respeitam e se gostam. A amizade entre todos esteve muito explícita nesta atividade.

Nas atividades da abordagem às profissões da Oceânia e aos animais da Amazónia, foi possível observar níveis mais altos de implicação, comparados às atividades de abordagem de temáticas realizadas em semanas anteriores. Percebi, através dos níveis de implicação que ia obtendo, que atividades de diálogo/conversas como forma de abordagem de temáticas não estavam a resultar, pois os alunos não participavam, nem se sentiam implicados na conversa. Posto isto, decidi abordar as profissões da Oceânia através de pequenas imagens impressas em papel autocolante das profissões para os alunos colarem no caderno e escreverem sobre as mesmas. Os animais da Amazónia foram abordados através de um tema matemático “Tabelas, Gráficos e Diagramas”. As atividades resultaram muito melhor, prova disso foi o aumento dos níveis de implicação. Os animais da Oceânia ainda foram abordados segundo o método “antigo” (diálogo/conversa) daí que se tenham observado níveis de 3 e 3’, em que os alunos não participaram no diálogo, sentiam a atividade como mais uma (rotineira), a atenção e atividade dedicadas à tarefa eram superficiais e muito limitadas e a concentração era mínima e por vezes nenhuma.

Importa ainda referir que houve uma atividade com nível 3, o desenho do bolo, caracterizada por completa ausência de precisão e concentração, era dedicada alguma atenção à tarefa mas por rotina. Esta atividade sem dúvida que se apresentou como rotineira, sempre



que os alunos confeccionaram ou experimentaram algo, tinham que desenhar, quase que se tratou de uma atividade estática e moldada a todos. Só me apercebi disto quando observei os níveis de implicação a baixar e quando ouvi alguns comentários dos alunos nesta atividade, tais como: “Desenhar outra vez?”, “Temos que desenhar sempre?”, “Que seca!”, “Já fizemos tantos desenhos, ainda não está bom?”, etc.

Para terminar, verificou-se que a atividade da Capoeira, foi uma atividade com elevados níveis de implicação. Esta foi a última atividade implementada, onde participou toda a escola e, a meu ver, com um balanço bastante positivo. Os alunos, mesmo os das outras turmas, estavam muito motivados e completamente dominados pela atividade, sentiam mesmo necessidade de experimentar e explorar qualquer movimento. Eram persistentes na realização da tarefa, estavam concentrados, enérgicos e iam reagindo rapidamente ao que lhes era pedido. O fascínio pela atividade em si era notável.

### ***Análise dos níveis de implicação***

Através da observação do ocorrido ao longo de todas as semanas é possível verificar que houve evolução nos níveis de implicação ao longo do tempo em que decorreu a intervenção. Inicialmente as atividades propostas não iam ao encontro dos interesses dos alunos e isto refletia-se em baixos níveis de implicação. À medida que ia observando e registando os níveis de implicação ia-me apercebendo das atividades que realmente os interessavam e assim as atividades que ia programando eram idealizadas tendo em conta os interesses dos alunos. Prova de que isto terá resultado, são os níveis de implicação que foram aumentando ao longo das intervenções.

Também através dos níveis de implicação percebi que os alunos desta turma não apreciam atividades de conversa, debates ou diálogos, pelo menos em torno de temas que se distanciam dos seus interesses mais significativos, como terá sido o caso dos temas propostos, e não sentem interesse em atividades repetitivas, que se tornem rotineiras.

Tendo em conta os níveis de implicação, posso afirmar que foram observados níveis muito diversificados de implicação desde o nível 1 até ao 5. Claro que o desejável para mim seria que os níveis fossem sempre altos, mas nem sempre aconteceu e eu reconheço que muitas vezes as atividades que preparei não seriam muito interessantes e entusiasmantes para estes alunos. Apesar de tudo, segundo a minha perspetiva e tendo em conta os níveis de implicação observados, os alunos não deixaram de procurar corresponder às expectativas e propostas do adulto e, em geral, através das atividades propostas aconteceram aprendizagens diversas. Contudo, nalguns casos, atendendo aos níveis de implicação pouco elevados, estas aprendizagens, ainda que se concretizassem num produto final, terão sido provavelmente superficiais.

Há um aluno que demonstrou níveis baixos ao longo de toda a intervenção (apesar de por vezes se notarem níveis altos). Este aluno, por norma, chega atrasado às aulas e portanto perdia metade do que se ia falando, tinha dificuldades na leitura e na escrita, pensa-se que provavelmente o ambiente familiar não fosse dos melhores, com falta de carinho e afeto e portanto todos estes fatores podem levar a que o aluno se envolva nas diversas atividades, mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. O aluno a maioria das vezes estava ocupado por breves segundos nas atividades, mas notava-se a falta de verdadeira concentração, motivação e prazer, queixando-se com frequência de não entender o assunto ou a tarefa a realizar. Não investia grande energia nas atividades que realizava, sendo que a motivação e entrega na tarefa era limitada, não se sentindo desafiado nem estimulado.

### **Leitura dos dados à luz das Teorias do Desenvolvimento Moral de Piaget e Kohlberg**

Os alunos com quem trabalhei tinham idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos de idade, verificando-se diferenças de desenvolvimento social e moral entre os alunos de 6 e os de 8 anos de idade. No que diz respeito às regras da sala de aula, notei que os alunos de 6 anos não respeitavam algumas delas, mesmo sabendo quais eram. Os alunos de 6 anos levantavam-se com alguma frequência do lugar, sem pedir autorização e não se mantinham muito tempo sentados, sendo que os alunos de 8 anos mantinham-se sentados o tempo todo e sempre que precisavam de se levantar pediam autorização para fazê-lo. Relativamente à regra que dita que os alunos devem colocar o dedo no ar para falar, não era respeitada pelos alunos de 6 anos, enquanto algumas crianças de 7 e de 8 anos a respeitavam e sentiam-se, inclusive, indignados quando esta não era respeitada pelos alunos de 6 anos.

Naturalmente a falta de atenção ou o levantar constantemente sem pedir autorização, são indicadores de baixos níveis de implicação. Os alunos mais novos foram também os que em algumas atividades demonstraram o nível 3', onde eram perceptíveis sinais de frustração e mal-estar, através do roer de unhas, do balanceamento na cadeira, levantavam-se com frequência sem pedir autorização e também através da dificuldade de concentração nas atividades. Os alunos mais velhos apresentavam com mais frequência sinais positivos de implicação, posicionando-se no nível 4'. Penso que possa existir uma ligação entre os níveis de implicação verificados com mais frequência e as teorias de desenvolvimento sócio moral. Efetivamente, sinais do nível 3' verificaram-se sobretudo nos alunos mais novos, sendo perceptíveis sinais de frustração e falta de concentração. Os alunos mais velhos pareciam ter já uma maior capacidade de respeito para com os outros, pois não desobedeciam às regras e encontravam-se no nível de implicação 4'.

No início da intervenção considero que os alunos de 6 anos e um aluno de 7 anos se encontram no estágio da moralidade heterónoma, segundo Piaget, que corresponde ao nível

pré – convencional na teoria de Kohlberg. Inicialmente estes alunos, pareciam estar ainda muito centrados em si próprios, tendo dificuldade em “ver” as perspectivas dos outros. Esta característica refletia-se ao nível da dificuldade em respeitar e ouvir o outro, de partilhar, ceder e negociar. Naquelas atividades em que os alunos com 6 anos de idade tinham que se relacionar, escutar e considerar a perspectiva dos outros, verificavam-se mais dificuldades. Exemplos destas atividades, são a construção do cartaz e do móbile coletivo, onde inicialmente os alunos foram convidados a opinar sobre o assunto e os alunos de 6 anos gostavam sempre de opinar primeiro sem ter em atenção se os colegas queriam ou não falar também. Aconteceu um aluno de 6 anos não estar motivado na construção do cartaz, por não ter sido a ideia dele a utilizada. Para além disto, na leitura do texto “Nós, os meninos...”, notei que os alunos de 6 anos davam a sua opinião sobre o texto e por vezes não respeitavam a opinião dos colegas, rindo de algo que um colega dissesse.

Contudo, no final da intervenção notei grande evolução nestes alunos, ao nível da capacidade de compreensão, de respeito, do saber ouvir e de negociação. Isto não significa que a mudança esteja relacionada apenas com a minha intervenção, é claro que esta pode ter contribuído, mas não foi o único fator. Sem dúvida que a evolução natural ao nível da qualidade de relacionamentos entre as crianças terá sido determinante para o seu desenvolvimento moral, pois como refere Kohlberg (1976), para o desenvolvimento moral, é essencial a relação com os pares.

Pouco a pouco, foi-se percebendo nas crianças uma menor centração na sua própria pessoa. As crianças foram-se apercebendo da importância de relações igualitárias, e através das suas interações e brincadeiras, situações em que as crianças criam e negociam as suas próprias regras, o desenvolvimento sócio moral foi-se evidenciando. Na atividade de confeção da pizza, notei que as crianças pediam para confeccionar e diziam que este ou aquele ainda não tinha feito e que devia fazer, tomando assim a perspectiva dos colegas.

Compreendiam que era justo que todos pudessem confeccionar a pizza e deixavam que os colegas colaborassem, dando-lhes ingredientes para colocarem. Outra atividade refere-se ao jogo do *Mikado*, onde a turma toda participou e depois de negociadas as regras entre todos, notou-se grande cooperação e ajuda entre os alunos. O mesmo aconteceu com o jogo da *piñata*, em que todos os alunos tinham experimentado bater na *piñata* e obter as guloseimas e só o último aluno conseguiu, sendo que os alunos concluíram que precisaram da ajuda de todos para conseguirem obter as guloseimas. Quando os alunos estavam a bater na *piñata* para que esta rebentasse, os restantes colegas gritavam o nome do colega e aplaudiam, dando assim força e motivação para que o amigo conseguisse rebentar a *piñata*. Isto parece demonstrar o espírito de incentivo e de cooperação entre todos os alunos.

### **Refletindo sobre os objetivos e questões de partida**

Inicialmente foi realizado um questionário às crianças (Anexo 3) de forma a apurar as ideias e conhecimentos prévios que os alunos tinham da temática a abordar. Através do questionário percebi que os alunos tinham um conhecimento bastante incipiente sobre as noções de raça e de cultura. Apenas uma criança respondeu ao conceito de cultura, as restantes não conseguiram expressar a sua ideia:

2.2) E a cultura, o que achas que é? **Aluno L**

*É o que eles fazem.*

Quanto ao conceito de raça, quatro crianças responderam, sendo que três delas se aproximaram da definição que pretendia, a outra definição não estava incorreta, mas não se relacionava com a temática a abordar:

2.1) Então o que é a raça? **Aluno L**

*A raça é a cor das pessoas.*

2.1) Então o que é a raça? **Aluno G**

*A raça é uma pessoa que é de outra cor.*

2.1) Então o que é a raça? **Aluno C**

*A raça é uma pessoa que é de outra cor na pele.*

2.1) Então o que é a raça? **Aluno Q**

(A) (B) É a raça do nome do cão

No final das intervenções e analisando os materiais que as crianças iam colocando nas Cadernetas do Mundo, notei melhorias, sobretudo ao nível dos conhecimentos. Todos os alunos começaram a expressar melhor as suas noções de cultura e de raça e a assumirem posições relativamente à importância de respeitar e valorizar as diferenças. Alunos que não tinham respondido no 1.º Questionário, no final davam respostas assim:

3) O que é para ti a raça?

A raça está relacionada com o aspeto físico, cor da pele, forma dos olhos

**Aluno D**

2) O que é para ti a cultura?

**Aluno E**

A cultura está relacionada com a forma como as pessoas vivem

2) O que é para ti a cultura?

A cultura é roupa, olhos e o que comem...

Ilustra-a



**Aluno C**

Assim, julgamos ter ido ao encontro de uma das linhas orientadoras deste projeto: “Potenciar o desenvolvimento de atitudes e valores não discriminatórios nos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade”. Através do conhecimento de diferentes raças e culturas e da consequente exploração de atitudes positivas, os alunos estarão mais disponíveis para respeitar e valorizar as mesmas, assim se estimulando nos alunos um conjunto de atitudes e valores que vão desde a valorização das diferentes raças e culturas à não discriminação.

Outra das linhas orientadoras que defini inicialmente passava pela exploração de diversas estratégias de sensibilização à diversidade cultural e racial através de uma gestão intercultural e racial do currículo, que também nos parece ter sido bem-sucedida. Efetivamente, o projeto mostrou-se muito rico em exploração de atividades ligadas à interculturalidade, desde a confeção de alimentos, o conhecimento de jogos, animais, materiais e objetos de outras culturas e que permitiram às crianças conhecer diferenças culturais e raciais e sensibilizarem-se para a diversidade que as rodeia. Alicerçado a estas estratégias de atividades implementadas, esteve sempre o currículo e as aprendizagens a potenciar pelos professores e alunos. Ao longo da intervenção ia-me deparando com algumas expressões das crianças que reforçam esta promoção e esta sensibilização à diversidade e à diferença que foi provocada por este projeto, tais como:

*“Eu adoro pizza. Gostava que na minha cultura também se comesse muita pizza.”*

Aluno H

*“Vi uma vez na televisão uns chineses a jogarem este jogo (Mikado) e não gostei muito. Mas agora que percebi as regras, gosto muito de jogar. Até vou jogar em casa e vou dizer à minha mãe que os chineses têm jogos muito divertidos.”*

Aluno C



*“Gostava de ser amigo de um africano e ir a casa dele conhecer alguns animais selvagens da África. Gostei muito do leão, dos suricatas e dos lêmures.”*

Aluno B

“Dar a conhecer aos alunos os seus direitos, nomeadamente a CDC, dando especial atenção ao direito à não discriminação”, era outra linha orientadora definida, que na minha perspectiva se concretizou com sucesso. Uma vez que os alunos conheceram a CDC, como surgiu, o que contém, para que serve, o que acontece a quem não a cumpre, etc. Contataram com uma cópia da Convenção, que inclusive ficou disponível na prateleira dos livros da sala de aula, e manuseavam-na com muita frequência nos intervalos. Liam-na uns para os outros ou simplesmente a folheavam. Muitas vezes, tive oportunidade de assistir a conversas que os alunos tinham no intervalo, depois de lerem alguma parte da convenção e de onde resultavam aprendizagens muito interessantes. Relato assim um episódio:

*“Aluno P: (Chamando pelo aluno I) aqui no artigo 1 aparece o que é uma criança.*

*Aluno I: Deixa-me ler. “A criança é definida como todo o ser humano com menos de dezoito anos”. A Dominique já tem 21, já não é criança por isso estes direitos não são para ela.*

*Eu: É verdade, os adultos, ou seja, os seres humanos com mais de 18 anos, têm outros direitos que se chamam Direitos do Homem.*

*Aluno I: Eu por acaso já tinha ouvido isso. E também sei que lá tem um direito igual aos nossos, de ser amigos de todos os que são de outras cores, como o aluno F (aluna de cor negra.)*

*Eu: Pois, isso era o que tínhamos falado sobre não discriminar, ser amigos de todos independentemente da sua raça ou cultura.*

*Aluno P: (olha para a CDC e para o artigo que se segue ao primeiro) Esse é o artigo 2, olha aqui (aponta para onde diz “não discriminação”).”*

Relativamente à linha orientadora definida inicialmente “Perceber o lugar da sensibilização à diversidade racial e cultural numa educação que se quer inclusiva e igual para todos”, através da conceção, implementação e avaliação deste projeto consegui compreender o importante lugar que a sensibilização às diferenças deve ocupar na escola. Cada vez mais nos deparamos com uma realidade marcada pela diversidade cultural e racial nas escolas e, posto isto, há que atender às diferenças e especificidades de cada aluno para assim obter o sucesso escolar desejado em todos os alunos. É necessário reorganizar, conceber e implementar programas, projetos que vão ao encontro da grande diversidade étnica e cultural das nossas sociedades atuais. Ao implementar este projeto pude perceber que a sensibilização à diversidade deve ocupar um lugar primordial e fundamental numa educação que se quer igual para todos.

Para finalizar e aliado a esta última linha orientadora está o cumprimento do objetivo geral deste estudo. Penso que através das atividades realizadas foi possível contribuir para promover nos alunos o respeito pela diversidade. As atividades realizadas foram fruto de um programa de gestão intercultural do currículo, onde em cada área curricular foi possível desenvolver temáticas interculturais e raciais que ajudaram na promoção do respeito, tais como:

Língua Portuguesa – Sendo transversal a todas as áreas, esteve presente em todas as atividades que foram sendo realizadas. Abordagem ao conto tradicional africano.

Matemática – Aprendizagem de noções matemáticas, através de objetos de outras culturas (Tangram, Ábaco, Matrioskas). Assimilação de regras de jogos de outras culturas (Wari, Mikado). Abordagem à temática das Medidas através da confeção de alimentos típicos de outras culturas.

Estudo do Meio – Abordagem ao mapa-mundo, profissões e animais típicos de outros continentes com outras culturas. Experiências (vulcões).

Expressão Plástica – Construção de um instrumento musical típico de África, de um jogo típico da Ásia.

Expressão Musical – Aprendizagem de músicas e utilização de instrumentos musicais típicos de outras culturas.

Expressão Motora – Jogos e danças típicas de outras culturas (*Piñata*, Capoeira).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todas as pesquisas e intervenções realizadas, importa, agora, refletir acerca do impacto e do papel desta investigação, tanto na aprendizagem dos alunos como na minha aprendizagem.

No que concerne às minhas aprendizagens e à construção da minha profissionalidade docente, as aprendizagens foram significativas, não só no desenvolvimento das competências curriculares, pedagógico-didáticas, atitudinais e éticas, mas também investigativas e reflexivas. Uma investigação desta natureza implicou, por um lado, o cultivo de uma série de atitudes, como o rigor, a organização e a persistência, e, por outro lado, a aquisição de um conjunto de competências para planejar, observar, analisar, verificar, refletir e avaliar, a fim de se alcançar o caminho para a produção de novo conhecimento sobre o ensino (pelo menos, para mim!).

Ao nível da aprendizagem dos alunos, acredito que o projeto se foi tornando cada vez mais significativo para a turma, mas não foi desenvolvido em tempo suficiente para me aperceber de mudanças comportamentais e atitudinais relevantes ao nível do respeito pela diferença, por parte das crianças. À luz das várias teorias analisadas, as crianças com quem trabalhei estão numa fase de reconhecimento de si próprias e diferenciação em relação aos outros, sendo comum, ainda, a dificuldade em ver a perspectiva do outro, encontrando-se numa fase de transição para uma moralidade mais autónoma. O conhecimento obtido através do acompanhamento próximo das crianças, permite-me pensar que os alunos ficaram mais atentos e despertos para as diferenças raciais e culturais, valorizando-as e respeitando-as.

Segundo Bandura “a maior parte do comportamento humano é aprendido pela observação através da modelagem. Pela observação dos outros, uma pessoa forma uma ideia de como novos comportamentos são executados e, em ocasiões posteriores, esta informação codificada serve como um guia para a ação” (1977, p. 72). Uma vez que o processo de

modelagem tem um papel importante no desenvolvimento e na apreensão de vários comportamentos do aluno, isto fez-me refletir sobre o impacto que agentes socializadores, como os professores, poderão ter neste processo.

Relativamente à temática do respeito pelas diferenças raciais e culturais, notei que contribuí de uma forma muito positiva para os alunos. Tinha observado que as crianças tinham tendência a imitar os modelos adultos (professora, estagiárias) com quem contactavam, imitando-os no intervalo. Neste sentido houve sempre a preocupação em ser um bom exemplo social protagonizando comportamentos adequados à convivência em sociedade, e ainda, tentei sempre reforçar, positivamente as crianças no sentido de desenvolverem várias competências favoráveis à relação com os outros. Em várias atividades realizadas, como a experimentação de comer com pauzinhos ou trabalhos de grupo, ia incentivando os alunos para que se ajudassem uns aos outros transmitindo sempre a confiança de que em conjunto tudo se torna mais fácil.

Enquanto modelo de referência para as crianças, espero que, através da observação de comportamentos adequados, por reforço direto ou vicariante, as crianças, recorrendo às suas competências pessoais, como atenção, retenção, reprodução, motivação e autoeficácia, integrem o comportamento observado nos seus esquemas comportamentais habituais. Serão estas competências pessoais e a integração dos comportamentos observados que permitirão ao aluno desenvolver determinadas competências sociais, como a partilha, a negociação, a cedência, o saber ouvir o outro, etc.

Na linha de pensamento de Erikson, as crianças desta turma encontravam-se no estágio da Competência *vs.* Inferioridade. São crianças que cada vez mais procuram assumir iniciativas, querem agir e fazer coisas, mostrar aos outros que são competentes e capazes, agindo sobre o Mundo. Especialmente nas crianças mais novas, com 6 anos, percebi alguma dificuldade em sentirem-se capazes, comprometendo por vezes, as aprendizagens e a relação

com os outros. No entanto, a autoestima dos alunos em causa foi-se fortalecendo e estes ganharam mais respeito por si próprios e, consequentemente, pelos outros.

Como reflexão global de todo o processo fica a certeza de que, com este trabalho de pesquisa e intervenção pedagógica, não poderia esperar que, em apenas dois meses de implementação de atividades, se conseguissem resultados “extraordinários”. O intuito do projeto foi sempre de estímulo e sensibilização para a diversidade racial e cultural, à luz da CDC. Este trabalho desenvolvido teve um grande impacto na minha formação pessoal e profissional, pois, através do trabalho desenvolvido com estas crianças, pude desenvolver competências úteis para o meu futuro. Tornei-me capaz de abordar um tema complexo e pertinente para a sociedade onde vivemos, como é o caso da interculturalidade e da diversidade racial, permitindo que as crianças contactassem com outras culturas e formas de vida. Como a escola é local de formação das crianças, considero que a implementação deste projeto permitiu que elas explorassem atitudes e conhecimentos úteis para as suas vidas. Com a abordagem das culturas, fui estimulando nas crianças atitudes de respeito pela diferença e de valorização do Outro e das suas características. Desta forma, aprendi que é importante sensibilizar as crianças para esta diversidade para que se tornem cidadãos mais respeitadores e vivam numa sociedade mais justa e amigável. Contudo, tal só é possível se os professores estiverem consciencializados para as potencialidades desta temática e se sentirem preparados e motivados para a trabalhar de forma integrada e articulada com outras áreas de conteúdo.

Para terminar, considero importante deixar algumas sugestões para os educadores e professores que pretendam dar continuidade a este trabalho de articulação entre o currículo (conteúdos programáticos) e as diferentes culturas presentes na nossa sociedade. Seria interessante que no início do ano letivo os professores conhecessem bem o seu grupo de alunos e soubessem ao certo que alunos pertencem a outras culturas, tentando depois gerir o currículo de forma a atender às diferentes culturas praticadas pelos alunos da turma. Por

exemplo, se na turma tenho alunos de etnia cigana, seria importante durante o ano letivo articular os conteúdos do currículo com aspetos culturais da cultura cigana. Isto exigirá do professor uma enorme capacidade de pesquisa e de inovação. Uma outra ideia seria envolver autarquias e comunidades num projeto de escola que envolvesse diversas atividades sobre as diferentes raças e culturas mais comuns na comunidade. As atividades a realizar durante o ano poderiam estar inseridas no currículo e, assim, iam sendo desenvolvidas com a ajuda da comunidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, C. (2000). As Nações Unidas a Convenção e o Comité. Documentação e Direito Comparado, nº 83/84.
- Anastasi, A. (1988). Psychological testing. (6ª ed.) New York: Macmillan.
- Bader, V. M. (2008). Racismo, Etnicidade, Cidadania: Reflexões Sociológicas e Filosóficas. Porto: Edições Afrontamento.
- Bandura, A. (1961). Psychotherapy as a learning process. Psychological Bulletin.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliff, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). Teoría del aprendizaje social (3ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Baptista, H. M. S. V. (1997). Diversidade na escola e educação intercultural. Universidade Aberta. Porto.
- Bell, J. (1997). Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação. Lisboa: Gradiva.
- Ben-Peretz, M. (2001). The impossible role of teacher educators in a changing world. Journal of Teacher Education.
- Berryman, J. C., HARGREAVES, D., HERBERT, M. & TAYLOR, A. (2002). A psicologia do desenvolvimento humano. Lisboa: Instituto Piaget. Epigénese desenvolvimento e psicologia.
- Birou, A. (1982). Dicionário das Ciências Sociais (5ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.
- Cabecinhas, R. (2002). Racismo e Etnicidade em Portugal: uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Cabecinhas, R. (2008). Racismo e xenofobia : a actualidade de uma velha questão. Comunicación e Cidadanía.
- Cardoso, C. (1998). Gestão Intercultural do Currículo. 1.º Ciclo. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.
- Cardoso, C. M. (1996). Educação multicultural. Percursos para práticas reflexivas. Texto Editora. Lisboa.



Correia, M. (2009). A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. Revista Pensar Enfermagem, vol. 13, n.º 2.

CRSE (1987 I). Documentos preparatórios I. Lisboa, Ministério da Educação.

Cruz, M. C. (2000). Comportamento, aprendizagem e relações sociais no grupo de pares. Um estudo exploratório em alunos do ensino básico. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

Damon, W. (1983). Social and personality development. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1963). Childhood and society (2ª ed.). New York: Norton.

Erikson, E. H. (1982). The life cycle completed. New York: Norton.

Esteves, M. (2002). A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo. Lisboa: IIE

Fernandes, M. (2000). O currículo na pós-modernidade: dimensões a reconcetualizar. Revista de Educação, IX. Lisboa: Departamento de Educação da FCUL, pp.27 – 38.

Fernandes, N. (2009). Infância, Direitos e Participação – Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento.

Formosinho, J. (1983). Noções de sociologia da educação. Braga.

Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. In O insucesso escolar em questão. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.

Freire, P. (1970). Pedagogia do oprimido. Paz e Terra. Rio de Janeiro.

Freitas, C. V. (2000). O currículo em debate: positivismo – pós modernismo, teoria-prática. Revista de Educação, IX. Lisboa: Departamento de Educação da FCUL, pp. 39-52.

Giddens, A. (2004). Sociologia. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Gimeno, J. (1988). El Curriculum: Una Reflexión sobre la Práctica. Madrid: Morata.

Gonçalves, L. (1999). A investigação – ação como estratégia de formação colaborativa de professores: um projeto focalizado na exploração didática de estratégias de aprendizagem e uso do Inglês L.E. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

Gonçalves, Ó. F. (1990). Terapia comportamental – Modelos teóricos e manuais terapêuticos. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

- Gordon, A. M. & Browne, K. W. (1989). *Beginnings and Beyond: Foundations of Early Childhood Education*. Albany, NY: Delmar.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: a life-span perspective. In KOLLIGAN, J. & STERNBERG, R. (1990). *Competence considered: perceptions of competence and incompetence across the life-span*. New Haven: Yale University Press.
- Hoffman, M. L. & Hoffman, L. W. (1964). *Review of child development research*. New York: Russel Sage Foundation.
- Holper, C. V. (1983). *Educação e desenvolvimento social da criança*. Livraria Almedina Coimbra.
- Kliebard, H. (1995). *The struggle for the American Curriculum, 1893 – 1958*. New York: Routledge.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Laevers, F. (1994). (Ed.) *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Leite, A. N. (2002). *Educação Intercultural Utopia ou Realidade? Profedições*. Porto.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios. In *A reorganização curricular do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA, pp. 29-37.
- Lewis, J. (1965) *O Homem e a Evolução*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lopes, C. (1982). *Etnia, Estado e Relações de Poder em Guiné-Bissau*. Porto: Edições 70.
- Lourenço, O. M. (1998). *Psicologia de desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*. (2ª ed). Coimbra: Almedina.
- Maia, A. (2006). *Integração Escolar e Sucesso Educativo na Perspectiva de uma Comunidade Cigana*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique (Dissertação de mestrado).
- Marques, R. M. P. (2003). *Políticas de gestão da diversidade étnico-cultural. Da assimilação ao multiculturalismo*. Observatório da imigração.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: University Press.

- Pacheco, J. A. (1996). Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (org.) (1999). Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo. Braga: Livraria Minho.
- Papalia, D. E., OLDS, S. W. & FELDMAN, R. D. (2001). O Mundo da criança. (8ª ed.). Lisboa: MacGraw-Hill.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). Métodos e Técnicas de investigação social. Porto: Areal.
- Peres, A. (2000). Educação intercultural: utopia ou realidade? Porto: Profedições, Lda/ Jornal a Página.
- Perestrelo, M. F. (2001). Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Perotti, A. (1997). Apologia do intercultural. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Lisboa.
- Piaget, J. (1973). Le jugement moral chez l'enfant. (4ª ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Pinto, F. (2000). A cigarra e a formiga. Contributos para a reflexão sobre o entrosamento da etnia cigana na sociedade Portuguesa. Cadernos REAPEN. Porto.
- Portugal, G. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. (1999). Desenvolvimento Curricular. (8ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rogoff, B. & Morelli, G. (1989). Perspectives on children's development from cultural psychology. American Psychologist.
- Roldão, M. C. (1999a). Os professores e a gestão do currículo – perspetivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora. Coleção CIDInE.
- Roldão, M. C. (1999b). Gestão Curricular – Fundamentos e práticas. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. Revista de Educação. Vol. IX, nº1.

- Sá – Chaves, I. (2000). Portfólios Reflexivos – Estratégia de Formação e Supervisão. Formação de professores. Cadernos Didáticos. Universidade de Aveiro.
- Schaffer, H. R. (1999). Desenvolvimento social da criança. Epigénese e Desenvolvimento. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schon, D. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. S. I. Basic Books.
- Souta, L. (1997). Multiculturalidade & educação. Edição: PROFEDIÇÕES.
- Souza, J. F. (2001). Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Recife: Edições Bagaço.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). Ensinando crianças de três a oito anos. Porto Alegre: ArtMed.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1999). Psicologia do Adolescente, uma abordagem desenvolvimentista (2ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1987). Investigación y Desarrollo del Curriculum. Madrid: Morata.
- Stoer, S. & Cortesão, L. (1999). Educação inter/multicultural crítica e o processo de transnacionalização: uma perspetiva a partir da semi-periferia. Em Dinâmicas multiculturais: novas faces, outros olhares. Actas do III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Vol.II, 22-33. Instituto de Ciências Sociais. Lisboa.
- Taba, H. (1962). Curriculum Development: Theory and Practice. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tarnero, J. (1995). Racismo. Biblioteca Universal. Texto Editora.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., Gomes, A. (2007). Manual de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Porto Editora.
- Tavares, M. V. (1998). O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal. Instituto Piaget. Lisboa.
- Touraine, A. (1999). Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes. Vozes. Petrópolis.
- UNESCO. (1995). Tolerancia: Limiar da Paz. Lisboa: Ministério da Educação.

Vejleskov, H. (1995). A pilot study of an application of the LIS-YC. In LAEVERS, F. (Org.) An Exploration of the Concept of Involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education. CIDREE, pp. 12 – 21.

Vieira, R. (1999). Ser igual, ser diferente. Encruzilhadas da Identidade. Lisboa: Edição Profedições.

Wyman, S. L. (2000). Como responder à diversidade cultural dos alunos. Edições ASA. Coleção: Cadernos do CRIAP.

Zabalza, M. (1992). Do Currículo ao Projeto de Escola. In CANÁRIO, R. Inovação e Projeto Educativo de Escola. Lisboa: Educa.

### **Documentos Consultados**

UNICEF (2004). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Recuperado de [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf).

Relatório da 28ª sessão do Comité – 24 de Setembro a 12 de Outubro de 2001 (doc. CRC/C/111)

Organização Curricular e Programas. 1.º Ciclo do Ensino Básico. 4ª Edição. Recuperado de [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20\\_1CicloEB.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20_1CicloEB.pdf)

Metas de Aprendizagem do 1.º Ciclo (incluindo as Notas Metas de Aprendizagem definidas para a Língua Portuguesa e para a Matemática).

Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Decreto – Lei n.º 241/ 2001 de 30 de Agosto.

Código Penal Português

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) – Relatório de imigração.

Decreto-Lei n.º 6/2001, publicado no Diário da República, 1ª série, n.º 15, de 18 de janeiro de 2001.

# ANEXOS

## Anexo 1 – Fotografias do projeto antigo



## ANEXO 2

### ESQUEMA DE CATEGORIZAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DA IMPLICAÇÃO NA ESCOLA DO 1º CEB (LBS-L)

Verifica-se a existência de atenção, de atividade?

Verifica-se a existência de atenção, de atividade?							
Não	Metade do tempo	Durante o período de observação (atenção e atividade mais ou menos contínua ou intensa)					
100% de desprendimento	50% de desprendimento	Que tipo de atenção? Motivação/Fonte?					
Não há atividade	Atividade frequentemente interrompida	Rotina	Motivação extrínseca			Motivação intrínseca	
			Força Controlo	Vontade Atitude de trabalho	Necessidade de atividade	Animação/ Diversão/ Sensação/...	Pontos de interesse Necessidade de exploração
<b>Sinais:</b> - Olhar sonhador - Manifestar uma muito grande tendência para a distração - Não estar presente na tarefa - Divertir-se com futilidades - Refugiar-se nas ações preliminares	<b>Sinais:</b> - Estar 50 % distraído da tarefa - Sonhar acordado, divertir-se com futilidades, conversar - Ser vagaroso, ter movimentos lentos, retardar a ação - Estereótipo: conduta sem progressão	<b>Sinais:</b> - Ausência de precisão - Indolência (Insensibilidade, Apatia) - Mímica neutra - Concentração mínima - Estar ligado no “piloto automático”	<b>Sinais:</b> - Mímica e atitude refletindo uma experiência negativa - Conduta de sintomas mostrando tensão, frustração, sentimentos exprimindo mau estar e resistência; ex.: roer as unhas, balançar-se, brincar com as roupas, divertir-se com futilidades, suspirar. - Atenção sustida pela garatuja, pelo desenho - Dificuldade de concentração: observam-se curtas interrupções ou ausência - Persistência por dever - Quando o professor propõe uma atividade, o aluno levanta-se ou levanta o dedo para ser escolhido, o seu entusiasmo volta a cair se não é escolhido	<b>Sinais:</b> - Mímica e atitude refletindo uma experiência positiva - Energia e movimentos bastante rápidos, atividade intensa, expressão positiva, persistência, grande atenção, entusiasmo	<b>Sinais:</b> - Persistência - Concentração - Precisão - Energia - Mímica exprime experiência positiva - Tempo de reação rápido - Satisfação poderosa - Fascínio		
					<b>50 – 75 % de sinais de implicação</b>	<b>Atividade intensa até ao fim</b>	
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 3’		Nível 4’	Nível 4	Nível 5



## ANEXO 3

### Questionário

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_

- 1) Da seguinte lista de direitos, coloca uma cruz naqueles que conheces e que sabes que existem.

☐

Direito ao amor, ao carinho e a ter uma família.

☐

Direito a brincar.

☐

Direito de não ser discriminado por a sua cor, raça, cultura ou deficiência.

- 2) Em relação ao direito da não discriminação racial e cultural, sabes o que é a raça e a cultura?

☐

Sim

☐

Não

Se sim,

- 2.1) Então o que é a raça?

---

---

- 2.2) E a cultura, o que achas que é?

---

---

- 3) Sabes quantos continentes existem no Mundo?

☐

1

☐

3

☐

5

4) As pessoas que vivem nesses continentes são diferentes de nós?

☐

Sim

☐

Não

4.1) Se sim, em que aspetos são diferentes?

---

5) Conheces alguns países dos diferentes continentes?

☐

Sim

☐

Não

5.1) Se sim, quais?

---

5.2) Como os conheces?

---

5.3) Nesse país fazem alguma coisa diferentes de nós? O quê?

---

6) Achas que somos todos diferentes uns dos outros?

☐

Sim

☐

Não

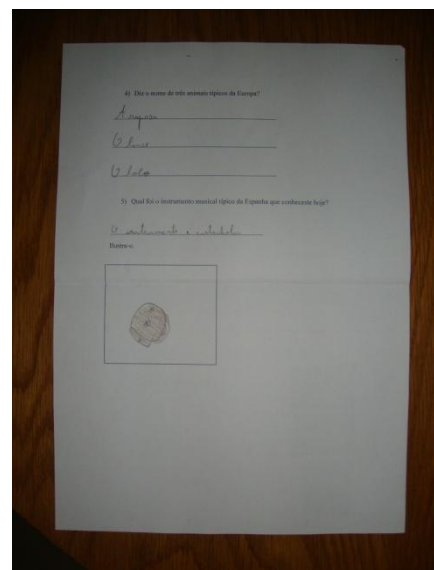
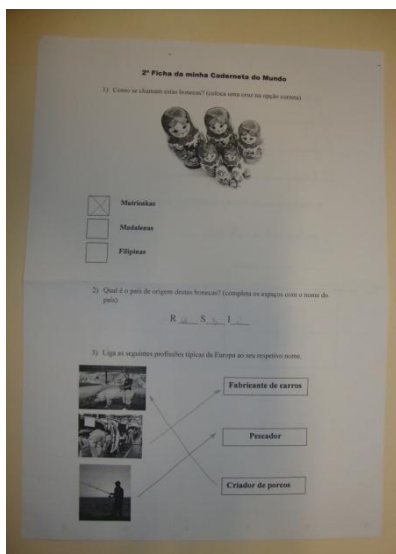
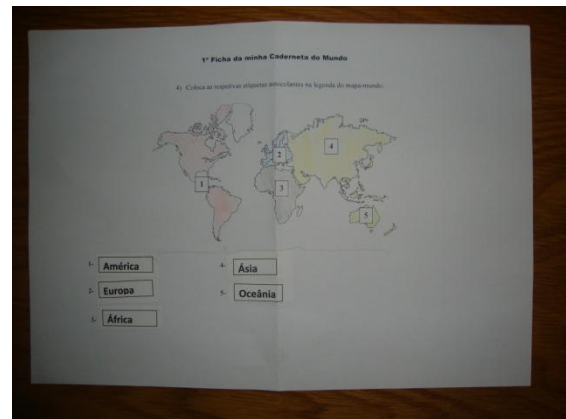
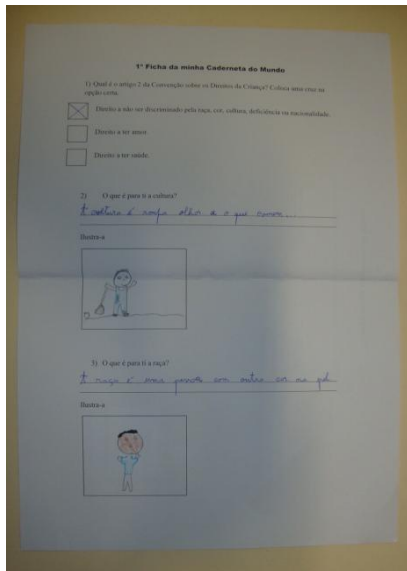
6.1) Se sim, achas que devemos respeitar quem é diferente de nós? Porquê?

---

---

---

## Anexo 4 – Caderneta do Mundo



Nome: Paula J. R. Pereira  
Data: 22.11.2012

### As profissões típicas da Ásia

Faz corresponder a imagem, ao respetivo nome e descrição da profissão.

	Produtores de tecido de algodão	É uma importante atividade na China. Os criadores de tecidos de seda vivem no sudoeste de onde se extraí o fio de seda.
	Agricultores de chá, laranjas e limões	Os habitantes das zonas meridionais da Índia são grandes produtores.
	Fabricantes de seda	A Índia e a China são grandes produtores de tecido de algodão.
	Pescadores	Os asiáticos produzem e comem todo o tipo de arroz, que geralmente se desmocha em pratos de algas. Na Filipinas os camponeses cultivam os arrozais, mas também os jardins.
	Agricultores de arroz	No Vietname o principal recurso natural é o arroz.
	Transportadores de carvão	A Ásia é muito rica em variedades de minérios.

### As profissões típicas da África

Faz corresponder a imagem, ao respetivo nome e descrição da profissão.

	Criadores de acasalos e peixes	As terras que colhem com o solo de uma corda e o solo duro que nasce em toda a África. Em Marrocos e na Índia existem muitas minas.
	Agricultores de minas e acasalos	Trabalham arduamente nas minas de ouro e de diamantes. A África é um continente muito rico em minas de ouro e a África do Sul é o primeiro produtor mundial de diamantes.
	Pescos	Colhem o sal depositado pela água do mar.
	Mineiros	Curtam a pele das vacas, tingindo-a em tanques especiais. (A criação é uma das atividades mais antigas da Humanidade a longo da necessidade de tratamento das peles para depois as vestir).
	Agricultores de algodão	Os sul-afrikanos criam acasalos e vacas para aproveitar a carne.
	Salineros	A África é muito rica na produção de algodão. As colheitas é preciso ser cuidados com os picos.

Nome: Paula J. R. Pereira  
Data: 22.11.2012

### Ficha de Estudo da Matéria - As profissões da Europa

1. Na Europa são várias as profissões que podemos encontrar. Liga e imagina as respetivas imagens. Para as imagens.

	Fabricante de carros
	Fabricante de papel
	Pescador
	Agricultor de frutas, legumes e cereais
	Criador de porcos

2. Desenha três profissões que conheças e escreve o respetivo nome.

professor agente maquiagem

3. E tu, que profissões gostas de ter quando fores adulto? Escreve o nome da profissão e as razões das tuas escolhas. Basta-o.

Gosto em trabalhar  
com as mãos e com o corpo  
em geral

### 3ª Ficha da minha Caderneta do Mundo

1) Hoje tive oportunidade de experimentar e conhecer diversos objetos da cultura asiática. Consegues dizer o nome de cada um deles?

lanterna ✓  
 lanterna ✓  
 lanterna ✓

2) Em três desenhos conta a lenda do Tangram que conheste hoje.

3) Avalia as atividades que realizeste hoje, colocando:  
bola vermelha - não gostei      bola verde - gostei

\*Experimentar comer com os pauzinhos "hambú" ✓  
\*Fazer exercícios matemáticos com o abaco ✓  
\*Colorir a lenda do Tangram e construir figuras com ele ✓  
\*Comer o milho ✓

### 4ª Ficha da minha Caderneta do Mundo

1) Hoje tive oportunidade de conhecer um conto tradicional africano. Segundo o conto como era o mundo?

Antes Depois

2) Dá o nome de alguns animais típicos de África que conheças?

zebra leão elefante girafa hipopótamo crocodilo leopardo ✓

3) Como se chama este instrumento musical típico de África que conheces?

guitarra violão guitarra violão guitarra violão guitarra violão ✓

4) Que profissões existem em África?

professor agente maquiagem professor agente maquiagem professor agente maquiagem ✓

Nome: Paulo A. Silva **Ficha de Matemática - 2º ano**  
 Data: 11/11/2011

Observa os seguintes abaco e completa:

2	5	4
---	---	---

Representa os números do abaco e escreve-os por extenso:

2	3	7
---	---	---

237

2	2	4
---	---	---

224

2	4	6
---	---	---

246

2	5	8
---	---	---

258

2	6	1
---	---	---

261

2	7	9
---	---	---

279

2	8	0
---	---	---

280

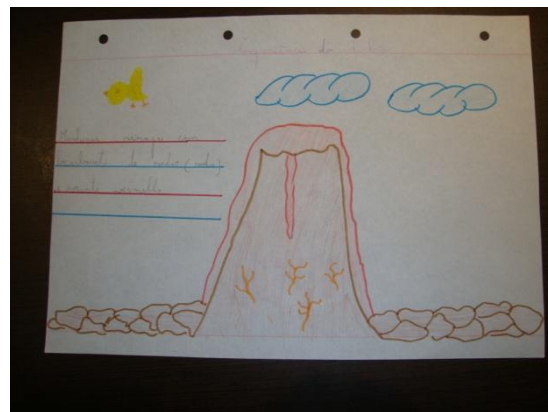
2	9	5
---	---	---

295

**Wari**

O wari é um jogo de origem africana que se espalhou pela Ásia e América. Talvez seja o jogo mais praticado do mundo, nas suas múltiplas variantes.

1. Inicia-se o jogo com quatro sementes em cada recipiente. Cada jogador joga com os seus recipientes de um lado.
2. Quando chega a sua vez, o jogador retira todas as sementes de um dos seus recipientes e distribui-as uma a uma pelos recipientes seguintes, no sentido contrário aos dois pontos do relógio.
3. Se a sementeira terminar num recipiente do adversário, ficando nele duas ou três sementes, estas são capturadas. Capturam-se também os recipientes anteriores consecutivos que contêm duas ou três sementes em terreno adversário.
4. Se uma sementeira dá toda a volta ao tabuleiro, continua a desovar-se para o recipiente do início. No caso de um jogador não ter sementes para mover na sua vez, o adversário é obrigado a mover as suas de modo a que aquele recorra alguma. Se não for possível, o jogo termina, ficando o jogador com todas as sementes. Por este motivo, um jogador não pode realizar um movimento que capture todas as sementes do adversário.
5. No final do jogo, cada jogador conta as suas sementes, o jogador que tiver mais é o vencedor.


Nome: Paulo A. Silva **Os animais da África**  
 Data: 11/11/2011

Nas vastas extensões selvagens de África vivem numerosos espécies animais, algumas das quais são encontradas em outros continentes.

Para os animais africanos, a busca do alimento é de grande importância, pois a maioria dos animais é herbívora.

Os animais da África são muito diferentes, mas todos têm características comuns.

Os animais da África são muito diferentes, mas todos têm características comuns.



Os animais da África



Os animais da África são muito diferentes, mas todos têm características comuns.

Os animais da África são muito diferentes, mas todos têm características comuns.

